

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie



Diplomová práce

Bc. Pavel Beer

ASSESSMENT CENTER - SKUPINOVÉ ÚLOHY

Vliv osobních charakteristik na aktivitu účastníků ve skupinových úlohách

ASSESSMENT CENTER – GROUP TASKS

The influence of personal characteristics on activity of participants in group tasks

Praha, 2011

Vedoucí diplomové práce:
Doc. PhDr. Milan Rymeš, CSc.

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce Doc. PhDr. Milanu Rymešovi CSc. za vstřícný přístup, konzultace a cenné rady. Děkuji také PhDr. Ireně Wagnerové, Ph.D., MBA za konzultace a připomínky při tvorbě práce. Velký dík patří Mgr. Kateřině Beerové za motivaci, podporu a trpělivost.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. 12. 2011

Bc. Pavel Beer

Abstrakt:

Diplomová práce se věnuje problematice skupinových úloh v assessment centrech. Teoretická část nabízí pohled na základní charakteristiky metody assessment centra, popisuje proces projektování a realizace a podrobněji pojednává o problematice modelových situací a skupinových úloh. Empirická část se soustředí na souvislosti aktivity účastníků během skupinových úloh, jejich osobnostních charakteristik a zkušenosti s metodou assessment centra.

Klíčová slova:

assessment centrum

modelové situace

skupinové úlohy

Abstrakt:

The thesis deals with the problem of group tasks in assessment centers. The theoretical part provides an overview to the basic characteristics of the method of assessment center, describes the process of designing and realization, and discusses in detail the issue of simulation exercises and group tasks. The empirical part focuses on relations among activity of participants during group tasks, their personal characteristics and experience with the method of assessment center.

Key words:

assessment center

group tasks

simulation exercise

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Assessment centrum	11
1.1 Definice	11
1.2 Historie.....	12
1.3 Možné využití	13
2. Důležité znaky	14
2.1 Zásady a doporučení	15
2.2 Role v assessment centru	16
2.3 Výhody a nevýhody assessment center.....	17
2.4 Rozlišení assessment a development centra.....	19
3. Klíčové činnosti hodnotitele	20
3.1 Pozorování	20
3.2 Záznam pozorovaného	21
3.3 Kategorizace chování.....	22
3.4 Hodnocení chování	22
3.5 Hodnotitelské chyby	24
3.6 Hodnotitelé a jejich příprava.....	25
4. Projektování a realizace	27
4.1 Analýza pracovní pozice	27
4.2 Kompetence v assessment centru.....	28
4.3 Metody používané v assessment centru	29
4.3.1 Modelové situace.....	30
4.3.2 Psychodiagnostické metody	30
4.3.3 Rozhovor	31
4.4 Matice metod a kompetencí	32
4.5 Tvorba programu.....	33
4.6 Integrace informací	35
4.7 Výstupy z assessment centra.....	36
4.7.1 Závěrečná zpráva.....	36
4.7.2 Zpětná vazba.....	37

5. Modelové situace	39
5.1 Individuální prezentace	40
5.2 Případové studie	41
5.3 In basket	42
5.4 Hraní rolí	42
5.5 Skupinové úlohy	43
5.5.1 Specifika skupinových úloh	44
5.5.2 Sociálně psychologický pohled na skupinové úlohy.....	46
6. Validita a reliabilita v kontextu assessment center	48
7. Etika v kontextu assessment center	50
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	53
8. Problém a cíl výzkumu	53
9. Výzkumné hypotézy	54
10. Výzkumná metoda	57
10.1 Výzkumný vzorek	58
10.2 Metody sběru dat.....	60
10.3 Metody zpracování a analýzy dat.....	64
11. Výsledky	65
11.1 Hypotéza 1 ₁ : Míra aktivity se liší u mužů a žen.	65
11.2 Hypotéza 2 ₁ : Míra aktivity je závislá na věku účastníka.	67
11.3 Hypotéza 3 ₁ : Míra aktivity je závislá na zkušenosti s assessment centrem.	67
11.4 Vztah mezi aktivitou, sebehodnocením a osobnostními charakteristikami.	69
11.4.1 Hypotéza 4 ₁ : Průbojnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	70
11.4.2 Hypotéza 5 ₁ : Kontaktnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	71
11.4.3 Hypotéza 6 ₁ : Disinhibovanost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	71
11.4.4 Hypotéza 7 ₁ : Spontánnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	72
11.4.5 Hypotéza 8 ₁ : Troufalost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	72
11.4.6 Hypotéza 9 ₁ : Adaptivnost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	73

11.4.7 Hypotéza 10 ₁ : Stabilita (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	74
11.4.8 Hypotéza 11 ₁ : Uvážlivost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	74
11.4.9 Hypotéza 12 ₁ : Obezřetnost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.	75
11.5 Vztah osobnostních charakteristik a dalších proměnných	75
12. Diskuze	76
13. Závěr	80
Literatura	82
Přílohy	
Příloha 1: Program assessment centra	
Příloha 2: Hodnotící škály	
Příloha 3: Výsledné hodnocení účastníka	
Příloha 4: Statistické výpočty	

Úvod

Nutným předpokladem efektivního fungování každé organizace jsou kvalitní pracovníci na správných místech. Jejich identifikace, získání a udržení představuje pro organizace jednu ze základních potřeb, kterou ještě více akcentuje silné konkurenční prostředí. V České republice působí v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů řada firem, které se specializují na řešení komplexních a vysoce specifických potřeb klientů. Disponují širokým spektrem produktů postavených na kombinaci ověřené metodiky, profesionality konzultantů a přizpůsobení řešení prostředí klienta a jeho firemní kultuře. Zaměříme-li se na oblast náboru a výběru zaměstnanců, tak je v současné době velmi poptávaným produktem assessment centrum, které je považováno za jeden z efektivních způsobů mapování kompetencí a odhalení potenciálu pracovníka. Ačkoliv assessment centra skýtají řadu lákavých možností a výhod, nejsou lékem na vše a nesou sebou také řadu nároků a omezení. Ne každý produkt označený jako assessment centrum však jím opravdu je a organizace hledající tento typ řešení může narazit na propastné rozdíly v kvalitě nabízených služeb.

Cílem této práce je postihnout klíčových aspektů assessment center se zaměřením na problematiku skupinových úloh. Zkraje teoretické části práce se budu nejprve věnovat definici assessment centra, dotknou se historického vývoje metody a nastíním možnosti jejího využití. Vyzdvihnu důležité znaky a zásady assessment centra, výhody a nevýhody spojené s užitím této metody a budu se věnovat i vztahu k development centru. Po vymezení rolí v assessment centru se zaměřím na klíčové činnosti hodnotitele a možné chyby související s jeho aktivitou. Dále rozpracuji proces přípravy a realizace assessment centra, popíši metody, které se běžně využívají, dotknou se kompetenčního způsobu hodnocení a možných výstupů. Větší prostor bude věnován modelovým situacím s akcentem na problematiku skupinových úloh. Zabývat se budu jejich modifikacemi a zmíním klíčové aspekty z pohledu sociální psychologie. V neposlední řadě se budu věnovat validitě, reliabilitě i etice v kontextu assessment center.

V empirické části se budu věnovat problematice aktivity účastníků assessment center během skupinových úloh. Zaměřím se na postihnutí vztahu aktivity účastníků při práci ve skupině, jejich osobnostních charakteristik a zkušenosti s assessment centrem. Budu zkoumat, jak může být míra aktivity ovlivněna zmíněnými faktory. Zajímá mne, zda mohou být během assessment center výrazně zvýhodněni účastníci s určitými dispozicemi a zkušenostmi

s řešením modelových situací. Budu se snažit zjistit, které osobnostní charakteristiky jsou ve spojení s projevenou mírou aktivity při řešení skupinových úloh, zda existují nějaké rozdíly v aktivitě mezi muži a ženami, zkušenými účastníky a nováčky a jak souvisí aktivita ve skupině s věkem. Při zjišťování těsnosti vztahů mezi zmíněnými proměnnými mi poslouží korelační studie. Zvolený design výzkumu by měl umožnit testovat řadu pracovních hypotéz a doufám, že přinese i výsledky praktického významu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Assessment centrum

Assessment Center či Assessment Centre (dále také AC) nemá v českém jazyce dostatečně výstižnou variantu, proto v našich podmínkách nejčastěji narazíme na jeho počestěný ekvivalent – assessment centrum, či jednoduchou zkratku AC. Montag (2002) v této souvislosti varuje před užitím doslovného překladu „hodnotící středisko“ či „středisko pro hodnocení“, který považuje za zavádějící. Důvodem je nepostižení variability anglického slovesa „to assess“, které sice znamená „hodnotit“, ale též „poměřit“, „ohodnotit“, „posoudit“ či „ocenit“. Rovněž poukazuje na dynamickou podstatu assessment centra, tedy na to, že se jedná o proces a ne statickou záležitost. Pro potřeby této práce jsem zvolil zmíněnou počestěnou a tedy dobře skloňovatelnou formu assessment centrum.

1.1 Definice

V literatuře lze narazit na řadu definic pojmu assessment centrum. Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že se většinou se shodují v tom, že jde o proces, kdy skupina pozorovatelů hodnotí jiné lidi v různých aktivitách. Někteří autoři v definici akcentují účel metody, jiní její náplň či roli pozorovatelů. V následující části uvádím některé z nich.

Thornton a Rupp (2006) vymezují assessment centrum jako proceduru, která se využívá při řízení lidských zdrojů k hodnocení a rozvoji zaměstnanců, respektive k posouzení vlastností a dovedností relevantních pro efektivitu organizace. Guion (1998) popisuje assessment centrum jako proces využívající více metod hodnocení a skupinu pozorovatelů k získání posudku na konkrétního jedince, který je založený na konsensu. Podle Hroníka (2002) je assessment centrum časově ohraničená multisituační zkouška, která probíhá za účasti nejméně tří interních a externích pozorovatelů a nemá jednoznačně správný výsledek.

O assessment centru se často mluví jako o metodě výběru či hodnocení pracovníků. Montag (2002) toto označení považuje za nepřesné a assessment centrum nevnímá jako samostatnou metodu, ale jako souhrn metod používaných v personálně psychologické praxi, jako způsob posuzování určitých charakteristik. Obdobný pohled zastává i Kolman (2010), přičemž právě v kombinaci několika metod (jako jsou psychologické testy, rozhovory a pracovní zkoušky) vidí klíčový rys assessment center.

Kyrianová (2003) své vymezení vztahuje k účelu použití souboru metod na skupinu jedinců. Zmiňuje obsazení určité pozice, identifikaci rozvojových potřeb nebo zjišťování charakteristik zaměstnanců pro jiný účel a dodává i časové hledisko - dobu jednoho či více dnů. Klíčové aspekty vystihuje Vaculík (2010), který hovoří o standardizované proceduře určené k hodnocení chování lidí, přičemž hodnocení má být založeno na datech získaných z různých zdrojů s využitím většího počtu proškolených posuzovatelů a většího počtu modelových situací.

1.2 Historie

Ačkoliv by se mohlo zdát, že metody assessment centra jsou záležitostí několika posledních let, není tomu tak. Například Hroník (2002) uvádí celou řadu případů zachycujících principy assessment centra ve starořeckých bájích, biblických příbězích či iniciačních obřadech přírodních národů, kdy člověk musel čelit nějakým zkouškovým situacím a rozhodovat se.

Za otce termínu assessment centrum je považován Henry Murray, který jej poprvé použil v roce 1938 v souvislosti se svým výzkumem v oblasti osobnosti. Každopádně první zavedení konceptu assessment centra se pojí se jménem Maxe Simoneita a obdobím mezi světovými válkami, kdy jej Německo začalo využívat při výběru důstojníků. Přínosu konceptu si brzy všimly vlády Británie a USA a začaly formovat své vlastní programy (Rowe, 2006).

První použití assessment centra při výběru zaměstnanců bývá spojováno se společností Bell Systems a jménem Douglas W. Bray. Ten, pod křídly společnosti AT&T, ve zmíněné organizaci od roku 1956 realizoval longitudinální výzkum manažerské profese. Byl zodpovědný za jeho vedení i design a k získávání dat využíval metodiku assessment centra. V roce 1958 byl společností Bell Systems požádán o modifikaci metody assessment centra tak, aby bylo možné jej využít při výběru vhodných kandidátů na manažerské pozice. To se osvědčilo a assessment centra se začaly v rámci společnosti hojně vyžívat a šířit i do jiných organizací (Byham, 2007).

U nás se assessment centra začínala postupně objevovat s přílivem cizích firem po roce 1989. Před tímto datem však můžeme narazit na některé aspekty assessment centra v Baťových závodech, kde při ověřování pracovní způsobilosti využívali testovací soubory a speciální zkoušky (Hroník, 2002).

V současnosti se jedná i v našich podmínkách o poměrně běžný nástroj využívaný v oblasti lidských zdrojů, a zkušenost s ním má čím dál více lidí.

1.3 Možné využití

Využívání assessment center je dlouhodobě na vzestupu. Příčinu tohoto trendu lze spatřovat v širokých možnostech jejich použití k různým účelům. Montag (2002, s. 10-11) rozlišuje tři základní možnosti využití:

- Výběr pracovníků na určitou pozici, kdy cílem Assessment Center je zhodnotit potenciál uchazečů pro úspěch v dané profesi.
- Zjištění aktuálního stavu některých důležitých osobnostních charakteristik pracovníků, s cílem identifikovat jejich silné a slabé stránky vzhledem k požadovaným pracovním kompetencím.
- Trénink dovedností v individuálních a skupinových cvičeních s cílem osvojení nových dovedností.

Vaculík (2010) v této souvislosti upozorňuje na zajímavý aspekt tohoto dělení. Zatímco první dva způsoby využití assessment centra slouží k posouzení člověka, na jehož základě pak bude realizováno personální rozhodnutí (povýšení, propuštění, zařazení do rozvojového programu atd.), účelem třetí, rozvojové varianty je čistě trénink. To považuje za důležitý posun v terminologii, neboť dříve byla za rozvojová označována ta assessment centra, která sloužila k diagnostice znalostí a dovedností. Jako taková tvořila první krok rozvojového programu, jejich účelem ovšem nebyl samotný rozvoj zmíněných znalostí a dovedností. Toto pojetí odlišení diagnostických a rozvojových center Vaculík považuje za přesnější.

Assessment centrum je založeno především na komunikaci a má smysl jej použít u účastníků, u nichž chceme ověřit nějaký druh sociálních dovedností. V kontextu výběru je výhodné jej využít v případě většího počtu kandidátů na pozici. Pakliže se na obsazovanou pozici hlásí méně uchazečů, doporučují Kyrianová a Gruber (2006) spíše nečekat na dostatečný počet kandidátů, ale zvolit raději psychodiagnostiku, individuálně s každým zájemcem. Pozitiva tohoto kroku vidí především v tom, že se tak sníží riziko možné ztráty déle čekajících uchazečů a zároveň půjde i o méně nákladnou variantu.

Z hlediska typu pozice bývají assessment centra spjata především s manažerskými rolemi, nicméně řada autorů (Guion, 1998; Montag, 2002; Vaculík, 2010; Wagnerová, 2010)

podotýká, že se s nimi lze velmi často setkat i v kontextu jiných, nemanagerských pozic.

Thornton a Rupp (2006, s. 9-13) uvádějí konkrétní příklady možné aplikace assessment centra při personální práci:

- Nábor – assessment centrum může sloužit k přilákání talentovaných a motivovaných lidí, účastníkům může přiblížit fungování organizace a uvést tak na pravou míru jejich představy; výsledky z něj mohou sloužit k výběru.
- Výběr – assessment centrum pomáhá identifikovat lidi, kteří mají největší šanci uspět v dané práci.
- Umisťování – assessment centrum napomáhá při volbě vhodného zařazení nového pracovníka v kontextu jeho zjištěných dovedností.
- Trénink a rozvoj – assessment centrum lze využít nejen k diagnostice aktuálních dovedností, ale i k rozvoji a ošetření nedostatků.
- Hodnocení výkonu – assessment centrum lze zaměřit na posouzení schopnosti podávat pracovní výkon či vykonávat specifické činnosti.
- Rozvoj organizace – assessment centrum může sloužit jako příprava na změny v organizaci.
- Řízení lidských zdrojů – assessment centrum může přinést informace vedoucí k přehodnocení a změně celkové strategie směřování a rozvoje zaměstnanců.
- Povýšení a přesun - assessment centrum může napomáhat při rozvoji stávajících zaměstnanců a jejich kariéře.

Vaculík (2010, s. 13) pak ještě zmiňuje:

- Odměňování – assessment centrum může fungovat jako nefinanční motivace, možnost získat informace k další práci na sobě.
- Propouštění – assessment centrum může sloužit při identifikaci pracovníků splňujících a nesplňujících nároky práce.

2. Důležité znaky

Jak bylo řečeno assessment centra lze využít k celé řadě účelů. V závislosti na stanovených cílech, které by měly naplnit, mohou nabývat různých podob. Ne každá kombinace metod je však automaticky assessment centrem. Aby bylo assessment centrum

efektivní a mohlo naplnit vytčené cíle, musí být respektovány určité principy. Například Montag (2002, s. 9-10) považuje za esenciální splnění následujících podmínek:

- Předem definované parametry, které chceme zjistit.
- Použití více druhů technik vybraných tak, aby bylo možné posoudit potřebné charakteristiky účastníků.
- Většina technik zkoumá účastníky v situacích, které se velmi blíží situacím, ve kterých v budoucnu uplatní své dovednosti.
- Chování účastníků sleduje a vyhodnocuje několik školených pozorovatelů.
- Závěrečná zpráva popisující výkon každého účastníka musí být výslednicí všech použitých technik a reflektovat závěry všech pozorovatelů.

Přesto lze v praxi běžně narazit na procedury označované za assessment centra, která ovšem všechny důležité prvky neobsahují.

2.1 Zásady a doporučení

Aby se předešlo zbytečným nedorozuměním, jsou společné prvky pro assessment centra vymezeny konkrétními standardy. Základním dokumentem, který tyto důležité body zachycuje, je „Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations“. Tento dokument vznikl v roce 1975 jako reakce na potřeby odborníků, kteří volali po jasných pravidlech a zásadách. Od té doby prošel několika revizemi a doplněními, které reflektovaly vývojové trendy a potřeby (International Task Force on Assessment Center Guidelines, 2009).

Na zmíněný dokument pak navazuje materiál vydaný Britskou psychologickou společností (British Psychological Society, 2006) „Design, Implementation and Evaluation of Assessment and Development Centres“, jenž má sloužit jako pomoc při tvorbě, zavádění a vyhodnocování assessment a development center¹.

Zásady napomáhají jasnému rozlišení toho, co lze označit za assessment centrum a co již ne. Pro assessment centrum vymezují tyto základní znaky (International Task Force on Assessment Center Guidelines, 2009, s. 245-246):

- Analýza pracovní pozice vedoucí ke zmapování pracovní činnosti a s tím spojených požadavků a nároků; následné určení klíčových behaviorálních znaků, které jsou

¹ Development centrum je obdobný typ nástroje jako je assessment centrum. Obecně se dá říci, že rozdíl mezi nimi spočívá v odlišných cílech a účelu. Více o tom pojednává kapitola 2.4.

předpokladem pro úspěšné zvládnutí pracovní pozice – určení kompetencí, a definování jejich požadované úrovně.

- Kategorizace chování ve smyslu roztřídění pozorovaného chování dle kompetencí.
- Navržení hodnotících technik tak, aby umožňovaly hodnocení kompetencí stanovených na základě analýzy pracovní pozice.
- Použití více hodnotících technik.
- Použití nejméně jedné (nebo více) modelové situace vztahující se k dané pracovní pozici.
- Účast většího počtu hodnotitelů.
- Závěry hodnotitelů.
- Záznam a posouzení pozorovaného chování.
- Integrace dat získaných z pozorování hodnotitelů.

Dokument také vymezuje konkrétní případy, které nelze za assessment centrum označit (International Task Force on Assessment Center Guidelines, 2009, s. 247):

- Procedury neumožňující účastníkům projeviti libovolné chování.
- Panelová interview.
- Postup založený pouze na jedné technice.
- Postup založený výhradně na baterii testů.
- Hodnocení, které je dílem jednoho člověka.
- Hodnocení účastníka bez integrace pozorování.
- Reálné místo označené jako assessment centrum nesplňující výše zmíněné metodologické požadavky.

2.2 Role v assessment centru

V rámci assessment center se objevují lidé v různých rolích. V zásadě lze rozdělit do dvou skupin, na účastníky a hodnotitele. Účastník, nebo též kandidát, je člověk, jehož chování je pozorováno během jednotlivých aktivit, kterých se účastní. Účastníci mohou pocházet z řad interních zaměstnanců či z prostředí mimo organizaci.

Hodnotitel, nebo též pozorovatel, je člověk, který pozoruje účastníky během jednotlivých aktivit a vyhodnocuje jejich výkony. Ve skupině hodnotitelů můžeme narazit na interní zaměstnance – personalisty a manažery, případně další odpovědné osoby, zároveň se

zde mohou objevit i lidé nepatřící k dané organizaci – konzultanti externí společnosti realizující assessment centrum.

Označení hodnotitel a kandidát bývají častěji užívána při označování rolí ve spojení s assessment centry, zatímco pozorovatel a účastník spíše v kontextu development center (British Psychological Society, 2006), ve své práci však tyto termíny používám promiskue.

Někteří autoři vymezují ještě další role. Například Kyrianová (2003) zmiňuje roli moderátora. Může jím být jeden z hodnotitelů nebo se může jednat o osobu, která se v hodnocení účastníků primárně neangažuje. Moderátor assessment centrum vede, zajišťuje jeho organizaci a hladký průběh. Sleduje dodržování časového harmonogramu, koordinuje činnosti účastníků i hodnotitele během programu a může moderovat i závěrečnou diskuzi hodnotitelů.

Ballantine a Povah (2004) popisují ještě role designéra a herce. Designérem je míněn tvůrce podoby daného assessment centra. Herec, někdy označovaný též jako figurant či sparingpartner, je člověk, který se aktivně účastní modelových situací, vstupuje do interakcí s účastníky, čímž vyvolává následně pozorované chování. Role designéra i herce mohou být oddělené od ostatních nebo se s dalšími v rámci assessment centra různě překrývat.

2.3 Výhody a nevýhody assessment center

Assessment centrum není zázračná a dokonalá metoda, ale má své zjevné výhody a zároveň i nevýhody. Některé nevýhody vyplývají z metody jako takové, jiné vznikají z působení lidského faktoru. Kyrianová (2003) v tomto kontextu zdůrazňuje na jedné straně správné užití assessment centra, na druhé pak schopnosti samotného realizátora, neboť na něm záleží, zda bude s touto metodou zacházet tak, aby výhody převážily.

Bedrnová a Nový (1998) oceňují na assessment centrech jejich flexibilitu, to že vycházejí z konkrétních potřeb organizace a v případě rozvojových programů i z úrovně účastníků. Armstrong (1999) zas v kontextu výběrových assessment center pozitivně hodnotí příležitost k posouzení účastníků, jak dalece zapadají do kultury organizace. Rovněž oceňuje možnost, která je dána uchazečům, aby pocítili atmosféru organizace a vcítili se do jejích hodnot. Účastníci se pak mohou lépe sami rozhodovat, zda mají zájem se stát její součástí či nikoliv.

Podle Vaculíka (2010) samotní účastníci oceňují na assessment centru množství metod, v nichž mají příležitost se projevit, stejně jako účast většího počtu hodnotitelů, tedy pohled a hodnocení více osob. Kyrianová a Gruber (2006, s. 16) shrnují následující výhody assessment centra:

- umožňuje provést výběr z velkého množství kandidátů,
- umožňuje ověřit konkrétní sociální dovednosti kandidátů,
- dobře se tak vybírají lidé pro pozici vyžadující sociální interakce,
- úspěšný kandidát, který obstál v konkurenci s jinými, si více váží získané pozice,
- budoucí nadřízený má možnost vidět potenciálního podřízeného v akci.

Thornton a Rupp (2006, s. 16) popisují celou řadu dalších argumentů pro využití zmíněné metody, například že:

- umožňuje predikci široké škály kritérií,
- je dobře přijímáno uchazeči i zaměstnanci,
- může měřit mnoho vlastností, které jsou jinak obtížně měřitelné,
- metoda může zahrnout vše, co se dá měřit,
- může měřit vlastnosti, které lze rozvíjet,
- cvičení jsou obtížně falšovatelná,
- lze je vytvořit na míru specifickým potřebám organizace.

Za nevýhody assessment centra pak považují kupříkladu:

- finanční náročnost,
- časovou náročnost,
- velké nároky na organizaci,
- nutnost zapojit více lidí,
- vysokou kognitivní zátěž hodnotitelů,
- možné obtíže s tvorbou a standardizací mezinárodních a interkulturních úprav,
- u nízkých pozic možnou nižší efektivitu vzhledem k nákladům spojeným se vstupním screeningem,
- možné obavy o důvěrnost informací.

Hroník (2002, s. 66) v souvislosti s nevýhodami zmiňuje také:

- Simulační riziko – kritéria pro pozorování a hodnocení chování nemusí být relevantní.

- Riziko chabé výzvy – účastník může dosahovat nižších výsledků než v realitě.

2.4 Rozlišení assessment a development centra

Assessment a development centra mají řadu společných charakteristik daných tím, že development centra prakticky z assessment center vyrostla. Jejich cíle jsou však odlišné. Ačkoliv v obecné rovině lze nalézt určité podobnosti i zde, například v tom, že se snaží získat co možná nejlepší údaje o aktuální či potenciální způsobilosti člověka zastávat určitou pozici. Společný mají i důraz na to, aby zhodnocení účastníků bylo co nejpřesnější. Podstatnou shodnou charakteristikou je i způsob, jakým se snaží dosáhnout svých cílů, tím, že kombinují širokou škálu hodnotících technik (Woodruffe, 2003).

Podobnost základních rysů assessment a development center je nesporná, nicméně odlišnosti lze identifikovat v jejich účelu a designu. V zásadách Britské psychologické společnosti (British Psychological Society, 2006, s. 7) jsou zmíněny tyto rozdíly:

- Assessment centra jsou primárně konstruována pro výběr, nábor a povýšení. Development centra sledují rozvojové cíle související s identifikací potenciálu a tréninkových potřeb.
- Development centra nevyužívají optiku úspěš/něúspěš při hodnocení.
- Development centra bývají časově a finančně náročnější – obzvláště vzhledem ke zpětné vazbě a souvisejícím rozvojovým aktivitám.
- Vlastníkem dat z assessment centra je principiálně organizace – účastníci development center mají větší nárok na získání dat i přístup k nim.
- U development center je vždy přítomná zpětná vazba a rozvoj (během či v závěru programu) – u assessment center tyto aktivity navazují spíše později.

Kyrianová (2003b) nahlíží na rozdíly assessment a development center z několika dalších úhlů:

- Z hlediska účastníků - Assessment center se účastní externí i interní kandidáti na určité pracovní pozice ve firmě. Development centra se účastní pouze zaměstnanci firmy.
- Z hlediska přístupu - Assessment centrum je zaměřené na ověření pracovní způsobilosti, ale také na „nalákání“ kandidátů, je tu patrná snaha prezentovat se jako zajímavý zaměstnavatel. Development centrem organizace projevuje zaměstnanci ocenění, snaží se jej zdokonalit, čímž zvyšuje jeho „cenu“ na trhu práce.

- Z hlediska postoje – V assessment centru se uchazeči o zaměstnání snaží ukázat v co nejlepším světle a uspět. Některé své vlastnosti považují za nežádoucí a ty se pak snaží skrýt, důvěra a ochota se nechat poznat je menší. Výraznější je však ochota spolupracovat, soutěživost a snaha uspět. U development centra, pokud je důvod realizace dobře vysvětlen, jsou zaměstnanci ochotni se nechat více poznat, víc na sebe prozradí a častěji očekávají radu. Jejich přístup ovlivňuje to, jak se s výsledky dále pracuje.

Další rozdíly zmiňuje Hroník (2007, s. 203):

- Z hlediska personálního rozhodnutí – v případě assessment centra je rozhodnutí učiněno po jeho skončení, u development center je třeba rozhodnutí přijmout před samotnou realizací.
- Z hlediska těžiště srovnávání – assessment centra stojí na interindividuálním srovnávání, zatímco development centra na intraindividuálním.

3. Klíčové činnosti hodnotitele

Role hodnotitele v assessment centru spočívá v pozorování, záznamu a kategorizaci chování do kompetencí a hodnocení jejich úrovně (Vaculík, 2010). V této kapitole se zaměřím na zachycení klíčových aspektů těchto činností.

3.1 Pozorování

Jak bylo řečeno, assessment centrum v sobě spojuje využití více technik a většího počtu pozorovatelů hodnotících více účastníků v různých situacích. Hodnotitelé pozorují chování účastníků a vytvářejí o něm záznamy. Pozorování může být zjevné či skryté. V prvním případě účastníci vědí, že jsou pozorováni, ve druhém si toho nejsou vědomi. Metoda assessment centra stojí na zjevném pozorování účastníka během jednotlivých úkolů, skryté pozorování není pro metodu typické a v praxi bývá zastoupeno jen okrajově. Za příklad může posloužit pozorování účastníků při vyplňování testů, během přestávek či přesunů v rámci programu (Hroník, 2002).

Vaculík (2010) poukazuje na to, že zjevné pozorování sebou přináší riziko reaktivity. Díky tomu, že jsou účastníci pozorováni, mohou se chovat jinak, než je pro ně v dané situaci

typické či být méně efektivní při řešení, neboť vydávají množství energie na kontrolu svých reakcí. Na druhou stranu k ošetření tohoto rizika, tedy ke snížení reaktivity účastníků, může přispět už samotná podstata metody, její rozsáhlost a použití většího počtu metod. Pokud tvůrce designu assessment centra zařadí do programu více metod různé povahy, bude pak pro účastníky náročnější se stylizovat po celou dobu řešení úkolů. Montag (2002) v této souvislosti také doporučuje systematicky adaptovat účastníky na přítomnost hodnotitelů, využít procesu habituace a desentizace, podávat dostatečné informace a neseparovat hodnotitele od hodnocených.

Dle Vaculíka (2010) je ideální variantou pozorování situace, kdy hodnotitelé sledují všechny účastníky ve všech modelových situacích. Variantu, kdy hodnotitelé pozorují účastníky v některých modelových situacích, považuje za možnou, nicméně ve srovnání s prvním případem může přinést méně validní a reliabilní výsledky.

3.2 Záznam pozorovaného

V literatuře se autoři (např. Hroník, 2002; Kyrianová, 2003; Thornton, Rupp, 2006) shodují, že nezbytnou podmínkou profesionálního pozorování je vedení záznamů. Běžnou praxí assessment center je, že si hodnotitelé dělají poznámky při pozorování účastníků, když plní jednotlivé úkoly. Vzhledem k tomu, že hodnotitelé mají obvykle pouze jedinou příležitost pozorovat jejich aktuální chování (pokud není pořizován videozáznam interakce), je velký důraz kladen právě na kvalitu záznamu.

Vaculík (2010, s. 101-103) popisuje tři základní přístupy k záznamu chování:

- Narativní záznam chování – hodnotitelé zapisují pozorované chování, využívají při tom i záznam přímé řeči.
- Behaviorální inventář – hodnotitelé označují v připraveném seznamu projevené chování účastníka.
- Behaviorálně zakotvené observační škály – hodnotitelé pracují s číselnou stupnicí s komentářem, který popisuje chování odpovídající číselnému hodnocení.

Uvedeným přístupům samozřejmě odpovídá i forma záznamových archů. Zatímco u narativního záznamu si zkušený hodnotitel může vystačit s několika listy čistého papíru, u zbývajících přístupů by měly být záznamové archy podstatně komplexnější a propracovanější. Výše zmíněné přístupy lze kombinovat a v praxi pak lze samozřejmě narazit na různé, více či

méně zdařilé varianty.

Při vedení záznamů je také důležité, aby hodnotitelé nejen věděli, čeho si mají kdy a kde všimnout, ale aby byli zároveň schopni v rámci svých záznamů odlišit pozorování od interpretace (Kyrianová, 2003).

3.3 Kategorizace chování

Na pozorování a záznam chování by měla navazovat jeho kategorizace, tedy rozřídění chování dle kompetencí. Ta může probíhat v závislosti na zkušenostech a dovednostech hodnotitele již během modelových situací nebo po jejich ukončení, každopádně musí předcházet hodnocení kompetencí samotných (Vaculík, 2010).

3.4 Hodnocení chování

Dalo by se říci, že během assessment centra se hodnotí vše. Každá věc, kterou účastník během programu udělá, může sloužit jako podklad pro hodnocení. I jeho chování o přestávkách, při vyplňování testů, komunikace s ostatními účastníky či hodnotiteli může poskytnout pozorovatelům cenné informace (Kyrianová, Gruber, 2006). Na druhou stranu při posuzování projevů chování je třeba vědět jaké chování pozorovat a na základě čeho je hodnotit. Z toho vyplývají i dva přístupy k hodnocení (Vaculík, Čupová, 2008, s 64):

- Situační – hodnotí se projevy účastníka v kontextu dané situace, důraz je kladen na zvládnutí situace a efektivitu jednání, chování je hodnoceno jako celek.
- Kompetenční – analyzované projevy chování se řadí k předem definovaným kategoriím, kompetencím. Ty představují takové projevy chování, které vedou k efektivnímu zvládnutí činností.

První přístup může být užitečný spíše pro potřeby výběru velkého počtu lidí a pro nižší pozice. Rizikem je menší hloubka získaných informací a chybějící operacionalizace hodnocených konstruktů. Podíváme-li se na něj optikou zásad pro assessment centra (International Task Force on Assessment Center Guidelines, 2009) zjistíme, že tento přístup nelze uplatnit samostatně, neboť by assessment centrum pak nesplňovalo základní kritéria - kategorizace chování ve smyslu rozřídění pozorovaného chování dle kompetencí stanovených na základě analýzy pracovní pozice.

Kompetenčním přístupem lze proti tomu postihnout širokou škálu dovedností a analyzovat souvislosti mezi nimi. Velmi vhodný je pro potřeby důkladného hodnocení účastníků, pro výběry na důležité pozice a při diagnostice potenciálu (Vaculík, Čupová, 2008).

Dalším možným hlediskem je forma hodnocení. Vaculík a Čupová (2008, s 64) zmiňují následující přístupy:

- Kvantitativní - číselně vyjádřené hodnocení chování na bodové škále, vhodné pro srovnávání.
- Kvalitativní – slovní zhodnocení projevů chování.

Oběma způsoby lze vyjádřit míru zvládnutí situace (situační hodnocení) či míru projevené kompetence v dané situaci (hodnocení kompetencí). Zatímco v praxi se lze setkat s čistě kvalitativním hlediskem hodnocení, čistě kvantitativní se spíše nepoužívá vzhledem k tomu, že sebou nese značné zjednodušení.

Za nejdůkladnější způsob hodnocení účastníků v assessment centru označují Vaculík a Čupová (2008) přístup založený na sledování jednotlivých kompetencí v kombinaci s kvantitativním a kvalitativním hodnocením. Nevýhodou však může být jeho časová náročnost z hlediska integrace pozorování, obzvláště pak probíhá-li integrace formou skupinové diskuze.

Individuální hodnocení jednotlivých pozorovatelů jsou v assessment centru dále integrována s hodnocením ostatních v rámci diskuze hodnotitelů. Ta může probíhat přímo po modelové situaci, po uzavření určité části programu assessment centra či v jeho samotném závěru po ukončení všech aktivit. Při výsledném hodnocení lze uplatnit přístup konsensuální, statistický i kombinaci obou zmíněných. Dle Montaga (2003) je ideální varianta ta, kdy si hodnotitelé vedou podrobné záznamy během každé modelové situace, ale hodnocení probíhá až na závěr celého programu. Přináší to podle něj vyšší diskriminační validitu a vyšší reliabilitu danou shodou mezi hodnotiteli. Pozitivní vliv to má také na samotný proces hodnocení, který je pak méně náročný.

Výhodou hodnocení v assessment centru je možnost odstupu, příležitost hodnotit dovednosti aniž by byl hodnotitel sám angažován v interakci. Montag (2002) se zabývá otázkou, zda by tedy lidé, kteří v modelových situacích představují sparingpartnery, měli hodnotit účastníky. Vyzdvihuje fakt, že figuranty vlastně nelze považovat za nezávislé

pozorovatele, neboť se nějakým způsobem angažují v situaci a vytvářejí si k účastníkovi emocionální vztah. Proto je Montag doporučuje vyloučit z procesu měření (například škálování), nicméně reflektovat jejich subjektivní pocity a dojmy. Obdobný postoj nalezneme například i u Vaculíka (2010).

3.5 Hodnotitelské chyby

S procesem hodnocení jsou nutně spjaté i chyby. Štikar et al. (2003, s. 358-359) dělí subjektivní hodnotitelské chyby na metodické a související s osobností hodnotitele. Za typické metodické chyby označují:

- Vliv centrální tendence – snaha hodnotitele vyhýbat se extrémním hodnotám při hodnocení.
- Efekt blízkosti – tendence podobně hodnotit položky umístěné v záznamovém archu blízko sebe.
- Přecenění vztahu – hodnotitel si vytvoří souvislost mezi dvěma kritérii a při posuzování jednoho přihlíží k druhému.

Do druhé skupiny chyb řadí takové projevy osobnosti hodnotitele, které vyplývají z jeho vlastností, zaměřenosti, způsobu myšlení, percipování a prožívání:

- Haló efekt – hodnotitel si vytvoří celkový dojem na základě jednoho výrazného rysu či vlastnosti.
- Efekt mírnosti – tendence ke shovívavosti, nechuť či obavy vyjádřit negativní hodnocení.
- Vliv projekce – tendence přisuzovat druhým vlastní motivy, postoje, vlastnosti či pocity.

Wagnerová (2008, s. 91) dále zmiňuje:

- Efekt nedávnosti – hodnotitel je ovlivněn vlastní nedávnou zkušeností, která určuje optiku jeho pohledu na účastníka.
- Kumulativní chyba – předpoklad, že pokud měl hodnocený dobré výsledky v minulosti, měl by být kladně hodnocen i nadále.
- Vliv cizích názorů – tendence nadhodnocovat hodnocení druhých, neschopnost vytvořit si vlastní nezávislý názor.

Montag (2002, s. 23-24) ještě popisuje:

- Vytváření stereotypů – hodnotitel připisuje účastníkům vlastnosti dle kategorie, ke které patří.
- Vytváření předsudků – zaujatost hodnotitele a jeho tendence nadřazovat vlastní očekávání informacím získaným z aktuálního pozorování
- Percepční obrana – hodnotitel ignoruje nebo nedůvěřuje informacím, které jej ohrožují či jsou nepříjemné v daném kulturním kontextu.
- Teorie přisuzování – tendence hodnotit projevy chování a zároveň je interpretovat.

Cestou, jak riziko chyb minimalizovat je důkladná příprava hodnotitelů. Wagnerová (2008) apeluje na hodnotitele ve směru uvědomění si možných chyb a kritického zhodnocení vlastních soudů. Zároveň Montag (2002) v této souvislosti vyzdvihuje roli vedoucího skupiny hodnotitelů, který by měl i ostatní hodnotitele vést k uvědomování si případných chyb během hodnotitelské diskuze.

3.6 Hodnotitelé a jejich příprava

Kvalitu assessment centra ovlivňují významnou měrou nejen užití metody a přiléhavě nastavená kritéria, ale především lidský faktor hodnotitele, jeho zkušenost s pozorováním a hodnocením, znalosti a praxe v užití zvolených metod. Montag (2003) se zabývá otázkou, koho využít jako hodnotitele a pozorovatele. Jako ideální varianta se mu jeví spolupráce zaškolených interních hodnotitelů a nezávislých odborníků (psychologů a lidí obdobné profese), tedy kombinace pohledu vnitrofiremního s vnějším.

Bedrnová (1998) vyzdvihuje úlohu psychologa z oblasti psychologie práce a řízení a jeho odbornou průpravu, neboť dobře odborně provedené psychologické posouzení přináší objektivní informace, které mají velkou diagnostickou a prognostickou hodnotu. Gaugler et al. (1987) uvádí výsledky výzkumu, které potvrdily výrazně vyšší validitu hodnocení hodnotitelů psychologů ve srovnání s manažery bez psychologického vzdělání. K obdobným závěrům došel i Lievens (2001), na druhou stranu však poukazuje na to, že zapojení manažerů do týmu hodnotitelů umožňuje lepší zhodnocení účastníka v kontextu dané organizace a jejích hodnot.

Jak bylo výše řečeno role hodnotitele v assessment centru spočívá v pozorování, záznamu a kategorizaci chování do kompetencí a hodnocení jejich úrovně. To do jisté míry

vystihuje i klíčové oblasti proškolení hodnotitele. Gaugler a Thornton (1989) zmiňují závěry výzkumu a vyzdvihují důležitost dobrého proškolení ve vztahu ke schopnosti zaznamenávat a vyhodnocovat pozorované chování. Poukazují například na to, že neproškolený hodnotitel ve srovnání s expertem zaznamenal pouze 50% informací.

Zásady vydané Britskou psychologickou společností (British Psychological Society, 2006, s. 16-18) popisují klíčové oblasti přípravy jak pro hodnotitele, tak i moderátory, herce a designéry assessment center. Jak bylo zmíněno dříve, jednotlivé role se mohou v praxi překrývat a jeden člověk může zastávat i více rolí, nicméně každá role vyžaduje specifický zácvik:

- Hodnotitelé by se měli seznámit se standardy, fungováním a základními principy assessment a development center. Prostudovat si materiály, které budou použity, seznámit se s jednotlivými úlohami a vyzkoušet si je. V rámci zaškolení by se měli věnovat i obsahu kompetencí a zlepšit své schopnosti pozorování, zaznamenávání, klasifikace a vyhodnocení informací. Dále by měli být seznámeni s typickými chybami v hodnocení, aby mohli přiléhavě hodnotit různé lidi v rámci principu stejných příležitostí. Důležitou součástí je znalost principů zpětné vazby účastníkům a její trénink. Součástí proškolení by mělo být i seznámení s organizačním kontextem a nakládáním s důvěrnými informacemi.
- Moderátoři by měli být dobře obeznámeni s principy a standardy assessment a development center. Jejich trénink by se měl zaměřit na schopnost organizovat dění, pracovat s časovým plánem a zajišťovat hladký průběh programu i bezpečnost a důvěrnost materiálů.
- Herci musí být dobře proškoleni ve hraní rolí, rozumět smyslu dané úlohy a znát klíčové informace s ní spojené. Měli by vědět, jak dalece se musí držet předepsané role a nakolik se od ní mohou odchýlit, přičemž by měli být schopni vytvořit konzistentní osobu sparingpartnera pro každého účastníka.
- Proškolení tvůrců designu by mělo zahrnovat seznámení s přístupy analýzy pracovní pozice, volbu vhodných úkolů ve vztahu ke sledovaným kompetencím, psaní úloh a plánování assessment centra.

Z hlediska formy zaškolení hodnotitelů považuje Kyrianová (2003) za velmi přínosné, pokud má zácvik sebezkušenostní ráz. Lievens (1999) v souvislosti s tréninkem hodnotitelů poukazuje na přínos hodnocení videonahrávky interakce, jako podkladu pro simulaci

hodnocení v assessment centru.

4. Projektování a realizace

Jak již bylo řešeno, assessment centrum je velmi komplexní metoda, která má celou řadu využití a může nabývat různých podob v závislosti na účelu realizace, ale i kultury organizace, která je realizuje. Koubek (2008) varuje před používáním univerzálních assessment center a doporučuje utvářet jejich podobu a obsah dle organizace a pozice, které se týká. Guion (1998) vyzdvihuje v této souvislosti úlohu poradenských společností, které mohou napomáhat organizacím při tvorbě jejich vlastních programů tak, aby splňovaly klíčové náležitosti a zároveň odrážely běžnou praxi v organizaci i její specifické hodnoty.

Assessment centrum je finančně i časově velmi náročné a zároveň to rozhodně není všelék. Řadu úkolů souvisejících s působením v oblasti lidských zdrojů lze řešit efektivněji jinými metodami. Proto Montag (2002) považuje za velmi důležité, před samotným rozhodnutím o realizaci assessment centra, opravdu důkladně analyzovat to, co má být jeho cílem, co se jeho realizátor bude snažit zjistit.

4.1 Analýza pracovní pozice

Jedním z prvních důležitých kroků v přípravné fázi assessment centra je analýza pracovní pozice, tedy získání a následná interpretace informací souvisejících s danou pracovní činností.

Štikar et al. (2003, s. 245) rozlišují čtyři základní východiska pro analýzu práce:

- popis chování,
- požadavky chování,
- požadavky na schopnosti,
- charakteristiky úkolů.

Metod na analýzu pracovní pozice je celá řada a Vaculík (2010, s. 58-59) je dělí dle přístupu na tradiční a novější, přičemž hlavní rozdíl tkví v zaměření analýzy:

- Tradiční přístup - cílem analýzy je poznání pozice a klíčových charakteristik důležitých pro působení na dané pozici.

- Novější přístup – zaměřuje se více na prostředí, v němž se organizace nachází, na její cíle a více se orientuje na budoucnost.

Analýza pracovní pozice pro potřeby assessment centra je poněkud širší než tradiční metody analýzy, protože by měla zahrnovat analýzu obsahu činností spojených s pozicí, identifikaci kompetencí a stanovení jejich významu i minimální požadované úrovně, a získání informací o prostředí organizace. Informace plynoucí z analýzy pracovní pozice pak slouží i k volbě příslušného typu metod použitých v assessment centru a definování jejich obsahu (Vaculík, 2010).

Za tradiční metody lze označit například funkční analýzu, techniku kritických událostí, analýzu úkolů a požadavků. Novější přístup pak reprezentuje strategická analýza pracovní pozice (identifikuje požadavky na pracovní pozice, které se teprve objeví) a kompetenční modelování (identifikuje klíčové kompetence společné pro všechny lidi v organizaci).

Thornton a Rupp (2006) poukazují na to, že většinou nestačí použití jedné metody a je třeba využívat kombinaci několika. Za funkční považují variantu složenou z metod analýzy pracovní pozice, kompetenčního modelování a strategické analýzy pracovní pozice.

4.2 Kompetence v assessment centru

Vhodně provedená analýza pracovní pozice by tedy měla umožnit identifikovat kompetence důležité pro působení na pozici. Vaculík (2010, s. 73) definuje kompetence pro potřeby assessment centra jako: „...specifické, pozorovatelné, ověřitelné chování, které tvoří logické a homogenní celky.“

Bedrnová (2000) vnímá kompetenci jako kategorii, která velmi trefně vyjadřuje vztah člověka a práce. Zmiňuje její souvislost s pojmy pracovní síla, pracovní způsobilost a kvalifikace a vyzdvihuje to, že tato kategorie zahrnuje i aspekty uplatnění člověka v práci spjaté se sociálním prostředím.

Thornton a Rupp (2006, s. 95-96) nahlíží na kompetence z perspektivy ovlivnitelnosti a stability v čase a dělí je na:

- poměrně stabilní a v krátkém čase neovlivnitelné („potentialities“),
- méně stabilní a dobře ovlivnitelné („skills“).

Příkladem kompetencí může být komunikace, zvládání stresu, flexibilita, orientace na

cíl, přesvědčivost atd. Každá kompetence musí být jasně vymezena, popsána, případně operacionalizována behaviorálními projevy.

Thornton a Rupp (2006) upozorňují na to, že by volba kompetencí měla vždy odpovídat účelům assessment centra. U výběrového typu doporučují použít kompetence, které se zaměřují na schopnosti člověka a jeho potenciál se učit. Pro diagnostické assessment centrum navrhuje využít pouze kompetence, které je možné rozvíjet. Do rozvojového assessment centra považují za vhodné zařadit pouze ty kompetence, které je možné rozvíjet a trénovat již v rámci daného programu.

Hroník (2002) chápe kompetence jako soubor předpokladů pro výkon činnosti. Definovat určité nároky na vhodného člověka umožňují pak kompetenční modely, které vytvářejí kritéria, dle nichž lze určit míru zastoupení té které kompetence. Většinu kompetencí využitých v kompetenčních modelech lze podle autora (Hroník, 2007, s. 275) zahrnout do tří základních skupin:

- kompetence řešení problému – jak člověk přistupuje k řešení situace,
- kompetence interpersonální – jak člověk přistupuje k lidem,
- kompetence sebeřízení – jak člověk přistupuje sám k sobě.

Za znaky funkčního kompetenčního modelu považuje Hroník (2007, s. 276) že:

- maximální počet kompetencí nepřesáhne číslo dvanáct,
- neobsahuje rysy a dovednosti,
- má návaznost na strategii organizace,
- vytváří jednotný výkladový rámec pro hodnocení, rozvoj, výběr a případně odměňování,
- je jednotný, platí napříč pozicemi v rámci celé organizace,
- je sdílený, pracovníci jej znají.

Dobře vytvořený kompetenční model také usnadňuje mimo jiné srovnání, nakolik hodnocení při výběru odpovídá hodnocení reálného výkonu (Hroník, 2007).

4.3 Metody používané v assessment centru

Po identifikaci kompetencí následuje volba metod. Při tomto kroku je důležité dostatečně zvážit přiléhavost, vhodnost volených metod, aby umožnili zvolené kompetence co

nejlépe hodnotit. Thornton a Rupp (2006) doporučují při volbě metod mít na paměti dvě věci. Za prvé, že technika, která přináší relevantní informace ve vztahu k určité pozici, se nemusí osvědčit stejně dobře u jiné. Za druhé, že obsah jednotlivých metod může, ale nemusí kopírovat náplň práce na pozici.

Kyrianová a Gruber (2006, s. 52) dělí používané metody na:

- standardizované – metoda staví na předpokladu, že se nějaká vlastnost vyskytuje u velké skupiny lidí alespoň v nějaké míře;
- nestandardizované – účastník je posuzován v kontextu zvládnutí situace, kterou metoda navozuje.

Technik, které lze v assessment centru uplatnit je celá řada, v následující části zmíním alespoň některé z nich.

4.3.1 Modelové situace

Modelové situace jsou typickým příkladem techniky používané v assessment centru. Za modelovou situaci lze označit metodu, která je navržena tak, že se účastník musí nějakým způsobem chovat, reagovat na situační podněty (International Task Force on Assessment Center Guidelines, 2009). Modelovým situacím je v rámci této práce věnována samostatná kapitola 5.

4.3.2 Psychodiagnostické metody

Psychodiagnostické metody se řadí do skupiny standardizovaných technik a jako takové je lze v zásadě dělit na výkonové testy a testy osobnosti (Svoboda, 1999). Z osobnostních testů se může účastník assessment centra setkat především s dotazníky jako je například Freiburský dotazník, SPIDO, VAPO, 16PF, MMPI, IHAVEZ, ICL, FIRO či DOPEN. Výjimkou ovšem není ani využití projektivních testů jako je TAT, Hand test, Baum test či Lüscherův test (Kyrianová, 2003).

Z výkonových testů využívaných v rámci assessment centra zmiňuje Hroník (2002) Test volní regulace, Bourdonův test, Zrcadlové kreslení, Test struktury inteligence, Ravenův test, Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení a Hodnocení manažerských předpokladů.

Každá z testových metod může obohatit pohled na kandidáta, zároveň má však i své slabiny. Kyrianová (2003, s. 33) zmiňuje následující:

- Výkonové testy – poskytují informace o aktuální úrovni měřené schopnosti, ale nesdělují, jak dalece se kandidát bez nich obejde a jak to ovlivní jeho pracovní výkon.
- Dotazníkové metody – mohou být kontaminovány stylizací kandidáta, ale zprostředkovávají informace o tom, co o sobě chce kandidát sdělit a nebo, co si o sobě myslí. Jsou i funkční výplní času například mezi modelovými situacemi a dobrým materiálem pro zpětnou vazbu.

Aby psychodiagnostické metody byly přínosné a poskytly relevantní informace o účastníkovi, je třeba je používat adekvátním způsobem. Kyrianová a Gruber (2006, s. 55) popisují nejdůležitější faktory ovlivňující správné užití diagnostiky:

- dobrá znalost teorií psychologie osobnosti, psychodiagnostiky a psychometrie;
- seznámení s testem, praxe s ním a práce pod supervizí;
- dobrá operacionalizace kritérií, převedení požadavků na kandidáta na požadavky výsledků testů;
- užití několika testů najednou (testová baterie) tak, aby byla kandidátova vlastnost nezávisle potvrzena různými testy;
- vědomí různé váhy norem, různé důležitosti informací z testů a nutnosti komplexní interpretace;
- schopnost převést zjištěné vlastnosti kandidáta na prognózu jeho pracovního výkonu.

Montag (2003) se zmiňuje o názorové odlišnosti mezi odbornou veřejností ohledně významu psychodiagnostiky v assessment centrech. Sám psychodiagnostiku považuje za účinný nástroj pro zjišťování relevantních charakteristik a vnímá ji jako doplněk assessment centra.

Obdobně se vyjadřují i Kyrianová a Gruber (2006) a varují před tím, aby se úsudky o budoucí pracovní úspěšnosti účastníka utvářely pouze na základě výstupů z dotazníků.

4.3.3 Rozhovor

Součástí assessment centra bývá i rozhovor. Z hlediska typologie se dá hovořit o poznávacím interview, jehož cílem je získání dalších informací o účastníkovi. Jako takové může nabývat podoby nestrukturované, polostrukturované a strukturované (Ferjenčík, 2000).

Podle Wagnerové (2011, s. 92) lze rozhovory dělit dle otázek na:

- Nepřipravené – probíhají v přátelském duchu, každý uchazeč odpovídá na jiné otázky, ale výsledky nelze srovnávat.
- Řízené – průběh je neosobní, připravené otázky jsou ve stejné míře kladeny všem, výstupy jsou srovnatelné.
- Kombinované – působí přirozeně, spojují připravené a nepřipravené otázky, umožňují srovnání a objasnění některých postojů uchazeče.
- Problémové – účastník řeší nějaký zadaný problém.
- Stresové – účastník je záměrně vystaven tlaku série rychlých stresových otázek

Individuální rozhovor bývá ve většině programů zařazen až na samotný závěr. Představuje ideální příležitost pro doplnění, vyjasnění a ověření relevantních informací, jako jsou postoje účastníka, jeho motivace, sebereflexe či vysvětlení jím zvolených postupů v rámci některých aktivit. Montag (2002) doporučuje nepodcenit tuto část programu a vymezit jí spíše jasnou strukturu, aby data získané z ní byla srovnatelná. Zároveň navrhuje reflektovat situace navozené v assessment centru a hledat analogické situace v životě kandidáta.

Rozhovory mohou být zaměřeny na získání různých druhů informací. Například při situačním interview, se hodnotitel snaží nastínit určitou situaci a zajímá se o to, jak by se účastník v daných podmínkách zachoval. Behaviorální interview se zas zaměřuje na zkušenost účastníka a zjišťuje, jakým způsobem se vyrovnal s konkrétní situací v minulosti (Vaculík, 2010).

Rozhovor jako takový může sloužit i jako privátnější příležitost pro účastníka, aby mohl otevřeně hovořit a získat odpovědi na své relevantní otázky. Tento prostor lze také využít k nastínění dalšího postupu.

4.4 Matice metod a kompetencí

Na analýzu pracovní pozice, identifikaci kompetencí a volbu metod navazuje vytvoření matice modelových situací a kompetencí. Hroník (2006, s. 63) ji považuje za velmi důležitou a označuje ji přímo za: „*srdce celého assessment centra*“.

Aby bylo měření kompetencí reliabilní, je třeba měřit stejnou kompetenci opakovaně,

Vaculík (2010) udává alespoň třikrát. Větší počet měření během různých modelových situací přináší větší množství informací o odlišnostech chování účastníka. Tuto skutečnost je nutné brát v potaz při tvorbě designu assessment centra a odrazí se i v podobě zmíněné matice. Opakované měření poskytuje účastníkovi více příležitostí projeviti maximální výkon. Pro hodnotitele pak představuje možnost sledovat typický výkon účastníka a monitorovat i stabilitu jeho maximálního výkonu.

Gaugler a Thornton (1989) poukazují na významnou skutečnost, kterou prokázala jejich studie, že hodnotitelé při samotném pozorování nejsou schopni odlišit velké množství kompetencí. Doporučují proto sledovat v rámci jedné modelové situace raději menší počet kompetencí (optimálně tři až čtyři), čímž je zajištěna vyšší přesnost hodnocení pozorovaného chování.

Potřeba hodnocení menšího počtu kompetencí během jedné modelové situace v kombinaci s nutností opakovat měření sebou přináší vcelku zásadní efekt z hlediska času, neboť počet sledovaných kompetencí tak ovlivňuje i délku trvání celého assessment centra. Například u rozvojových assessment center, kdy je třeba zajistit opakované sledování kompetencí, jejichž počet je větší než osm, doporučují Vaculík a Čupová (2008) raději zvážit rozložení programu do dvou dnů a umožnit tak lépe sledovat změny v projevech schopností účastníků.

4.5 Tvorba programu

Pokud je vymezena matice metod a kompetencí, lze se zabývat i poskládáním jednotlivých aktivit v rámci programu a celkovým rozsahem assessment centra. Becker et al. (2011) doporučují na základě výsledků svého výzkumu, aby assessment centra byla spíše krátká, ale komplexní a různorodá. Navrhují využít větší počet krátkých modelových situací a doplnit je psychometrickými testy a rozhovory.

Při sestavování programu se doporučuje střídání různých typů aktivit. Program by měl být dostatečně strukturovaný, umožňovat dobrou orientaci v tom, co účastníky čeká a kolik času to zabere. Je dobré nezapomínat na přestávky, zároveň však dbát i na to, aby čas, který účastník věnuje assessment centru byl využit efektivně. Tomu napomáhá vhodné sestavení programu. Jednotlivé úkoly mohou být postaveny tak, že všichni účastníci se věnují ve stejný čas stejné aktivitě nebo zažívají jednotlivé aktivity v různém pořadí a paralelně. Každopádně

by však mělo platit, že všechny aktivity jsou stejné pro každého účastníka. Výjimku tvoří assessment centra pořádané pro více různých pozic, kdy účastníci mají určité aktivity stejné (např. psychodiagnostiku, či týmovou práci) a v dílčích se pak liší (např. odlišné modelové situace pro obchodníky a specialisty). Níže je uveden nárys možného programu:

Program assessment centra

ČAS	AKTIVITA
9.00 – 9.15	Zahájení a představení programu
9.15 – 9.40	Představení účastníků
9.40 – 10.15	Výkonové testy I
10.15 – 10.20	Přestávka
10.20 – 11.00	Modelová situace I (týmová)
11.00 – 11.35	Výkonové testy II
11.35 – 11.40	Přestávka
11.40 – 12.50	Modelová situace II (individuální) / Individuální úkoly
12.50 – 13.30	Obědová přestávka
13.30 – 14.40	Modelová situace III / Dotazníky
14.40 – 16.00	Individuální rozhovor
16.00 – 16.10	Závěr programu
16.10 – 18.10	Diskuze hodnotitelů

Se sestavováním programu také souvisí počet účastníků, kteří mohou assessment centrum absolvovat. Kupříkladu výše zmíněný program je dimenzován pro čtyři účastníky. Kyrianová a Gruber (2006) zmiňují jako optimální počet účastníků osm až dvanáct,

maximálně patnáct, posuzovat více lidí v rámci jednoho programu nedoporučují a považují to spíše za pochybné. Navzdory tomu, nejsou v praxi počty účastníků přesahující zmíněnou hranici až takovou výjimkou, především pak při výběrových assessment centrech. Může se totiž stát, že personalista pod tlakem nutnosti obsazení pozice a negativní zkušenosti s disciplínou účastníků (často se stává, že potvrdí svou účast, ale nedorazí) pozve více kandidátů, než je plánovaná kapacita aniž by o tom informoval realizátory. V případě, že pozvaní kandidáti se dostaví všichni, je situace podstatně náročnější na kapacity a kvalita assessment centra může kolísat.

4.6 Integrace informací

Integrace informací je aktivita, která navazuje na pozorování, záznam a hodnocení. Vzhledem k tomu, že proces pozorování, záznamu a hodnocení informací jsem popsal již v předchozích kapitolách, budu se nyní věnovat tomu, jak jsou data získaná v assessment centru integrována.

Jak bylo dříve řečeno, individuální hodnocení jednotlivých pozorovatelů je nutné vzájemně propojit a k tomu slouží diskuze hodnotitelů. Kyrianová (2003, s. 64) vymezuje pro diskusi následující cíle:

- získat názory všech hodnotitelů na každého účastníka,
- alespoň rámcová shoda na hodnocení jednotlivých účastníků či kritérií,
- shodnout se na účastnících, které je možno rovnou zamítnout a u kterých je třeba připravit psychologický posudek (platí u výběrových assessment center).

Sjednocení názorů hodnotitelů na jednotlivé posuzované účastníky v jednotlivých technikách je proces velmi náročný. Thornton a Rupp (2006, s. 116) popisují dva základní způsoby:

- diskuze hodnotitelů s následným konsensem,
- statistické zpracování údajů od jednotlivých hodnotitelů.

Oba způsoby je možné kombinovat. Vaculík (2010) má za to, že integrace založená na skupinové diskusi je vhodná vždy, když je výsledkem assessment centra výhradně slovní hodnocení. Jinou variantou integrace je skupinová diskuze vycházející z předběžného hodnocení kompetencí v modelových situacích s následným statistickým zpracováním dat. Díky tomu lze určit typický a maximální výkon. Výsledkem je číselné i slovní hodnocení

kompetencí. U integrace založené výhradně na statistickém způsobu práce s daty neprobíhá diskuze hodnotitelů před, ale až po zpracování a jejím obsahem je interpretace výstupů ze statistických analýz.

4.7 Výstupy z AC

V této kapitole se věnuji zpracování a předávání výsledků assessment centra. Vzhledem k tomu, že v rámci assessment centra získají hodnotitelé značné množství informací o účastnících, měli by také vědět, jak s nimi mohou či nemohou nakládat. Základním předpokladem je tedy povědomí o ochraně osobních údajů a povinnostech, které ze zákona vyplývají (Zákon č.101/2000 Sb.).

4.7.1 Závěrečná zpráva

Výstupem assessment centra bývá závěrečná zpráva, dokument, ve kterém jsou zachyceny všechny klíčové informace o účastníkovi. Tento dokument může nabývat různých podob v závislosti na účelu assessment centra. Struktura zprávy může vypadat následovně: obecné hodnocení, hodnocení kritérií, silné a slabé stránky, doporučení (Kyrianová, Gruber, 2006).

Podoba dokumentu bývá formována dle potřeb zadavatele. Podle Montaga (2002) by měla obsahovat dosažené škálové hodnoty, slovní formulace a kvalitativní hodnocení, doporučení pro účastníka či zadavatele případně pro oba.

Vypracovávání závěrečných zpráv na všechny účastníky ovšem není pravidlem. Zatímco v případě diagnostických a rozvojových assessment centrech je sepsání závěrečné zprávy samozřejmostí, u výběrových programů se většinou píše zprávy pouze na úspěšné účastníky, případně na ty, které organizace vnímá jako zajímavé kandidáty na jinou pozici. V případě celkově neúspěšných kandidátů tomu tak není, neboť by to znamenalo další náklady pro organizaci. Výjimku zde pak tvoří neúspěšní interní uchazeči, kterým může závěrečná zpráva sloužit jako podklad k další práci na sobě.

Vaculík a Čupová (2008) doporučují také vypracovat závěrečnou zprávu v těch případech, kdy není učiněno rozhodnutí o přijetí či odmítnutí kandidáta v den konání výběrového assessment centra. Zpráva by pak měla pomoci s rozhodováním i těm osobám (např. potenciálním nadřazeným), které třeba na assessment centru nebyly.

Závěrečná zpráva může mít i různou formu podle toho, pro koho je určena. Například jiný rozsah může mít varianta určená pro účastníka a pro manažera. Vaculík a Čupová (2008) v kontextu rozvojových assessment center považují za vhodný postup takový, kdy podrobnou zprávu dostane účastník a jeho nadřízený jen souhrn a závěry (bez popisů chování v modelových situacích a výsledků psychodiagnostiky). Mají za to, že tak může být posílena důvěra účastníků v assessment centrum a budou účinněji naplněny jeho cíle. Na druhou stranu však podrobnější zpráva může nadřízenému napomoci lépe pochopit pracovní styl účastníka a jeho výkony v praxi.

4.7.2 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu lze chápat jako informování účastníka o výsledcích a informacích zjištěných v rámci assessment centra, o tom, jak ho vnímali hodnotitelé v různých situacích. Podle Kyrianové (2001) je zpětná vazba vlastně formou satisfakce pro účastníka za jeho čas a energii, které do programu vložil.

Způsob, jakým jsou účastníci informováni o výsledcích assessment centra opět závisí na jeho účelu, ale i strategii zadavatele. Forma zpětné vazby může být písemná či ústní, telefonická či přímá. Kyrianová a Gruber (2006) doporučují ústní formu zpětné vazby, kdy je možné předejít nedorozuměním vyplývajícím z písemného hodnocení, vyjasnit účastníkovi případné nejasnosti vyplývající ze závěrů a pomoci mu tak se vyrovnat s případným negativním hodnocením.

Vaculík a Čupová (2008) si stojí za tím, že individuální zpětná vazba o výsledcích assessment centra by měla proběhnout vždy, neboť účastník má právo znát své hodnocení a výsledky. Výjimku netvoří tedy ani neúspěšní kandidáti výběrových assessment center, i kdyby mělo jít jen o stručné shrnutí hodnocení a sdělení rozhodnutí o nepřijetí. Také Montag (2003) považuje neposkytnutí zpětné vazby neúspěšným kandidátům v rámci výběrových programů za neetické. Zároveň upozorňuje na riziko, že je to může negativně naladit vůči celé metodě assessment centra.

V případě výběrových assessment center však vytváří poskytnutí komplexní zpětné vazby i neúspěšným kandidátům nezanedbatelné dodatečné náklady a přístupy různých organizací se liší. Je na zadavateli assessment centra, aby zvážil, jaké kroky chce v tomto směru podniknout. V praxi se tak lze setkat s různými variantami. Například komplexní

osobní zpětná vazba pro každého uchazeče bez ohledu na výsledek assessment centra se objevuje občas a bývá většinou spojená s výběrem na pozice ve vyšším managementu. Méně častou variantou je částečně hrazená zpětná vazba, kdy na zaplacení poskytnuté služby organizace přispívá určitou částkou a druhou část si hradí účastník sám, má-li o to zájem. Častější variantou je proti tomu nabídka zpětné vazby, kterou si však účastník musí zaplatit sám.

Woodruffe (2000) upozorňuje na to, aby zpětná vazba nebyla podceňována, stejně jako doporučení a plánování dalšího rozvoje (v případě interních účastníků). Pokud se jedná o development centrum, pak je potřeba, aby bylo v maximální možné míře rozvojové, a je třeba zajistit, aby každý účastník z něj odešel s nějakým přínosem, i kdyby to mělo být jen větší porozumění sobě samému a rozvojový plán. Dle Vaculíka (2010) je to právě konkrétní a podrobná zpětná vazba, co účastníci oceňují v případě diagnostických programů a čeho si nejvíce váží.

Bělohávek (2000) klade při zpětné vazbě důraz na to, aby předávané informace byly dostatečně konkrétní, podpořené fakty a příklady, obzvláště ve spojení s negativními skutečnostmi, aby se tak zabránilo neplodným diskuzím. To koresponduje i s názorem Koubka (2004), který varuje před zpětnou vazbou založenou na dojmech, názorech či letmých poznatcích a rovněž vyzdvihuje konkrétní fakta, popis výsledků a projevů chování jako základní předpoklad pro to, aby účastník mohl pochopit a akceptovat zpětnou vazbu. Hroník (2006) v této souvislosti zdůrazňuje, že tím nejdůležitějším je právě zabezpečit to, aby zpětná vazba byla vůbec přijata.

Informace ze zpětné vazby by měly být podle Koubka (2004) materiálem k poučení a sloužit účastníkovi jako odrazový můstek do budoucna. Aby se účastník mohl zlepšit, musí znát nejenom oblasti, na kterých má zapracovat, ale i dobře rozumět přínosům a mít představu o možné formě nápravy. Proto musí být ve zpětné vazbě obsažena i cesta k dalšímu zlepšování a rozvoji.

Důležitým faktorem při dalším rozvoji účastníka je samozřejmě i jeho vlastní motivace, kterou dobře předaná zpětná vazba může výrazně podpořit. Na druhou stranu negativní dopady špatně vedené zpětné vazby mohou mít devastující účinky nejen na motivaci, ale i sebehodnocení účastníka. Kyrianová (2001) v této souvislosti klade důraz na to, aby zpětnou vazbu tedy předávala kompetentní osoba a k traumatizaci účastníků

nedocházelo.

Důležitou otázkou v kontextu zpětné vazby je i přítomnost dalších osob, například nadřízeného. Vaculík a Čupová (2008) vnímají účast nadřízeného na zpětné vazbě jako velmi praktickou ve vztahu k plánování dalšího rozvoje podřízeného. Výstupem pak může být vzájemná dohoda nadřízeného s podřízeným na konkrétních krocích spolupráce a rozvojovém plánu. Důležitá je však v tomto ohledu i kvalita vztahu manažera a podřízeného pracovníka. To se týká především výstupů z rozvojových assessment center. Nicméně i zpětnou vazbu navazující na výsledky výběrového řízení lze využít například u interních kandidátů k budování vzájemného vztahu, podpoře otevřenosti a důvěry.

5. Modelové situace

Modelové situace tvoří stěžejní součást assessment center a pozorování chování účastníků během nich představuje důležitý a obsáhlý zdroj informací. V programu každého assessment centra bývá zahrnuta alespoň jedna modelová situace, většinou jich však bývá větší počet. Podstata modelových situací spočívá v tom, že přinášejí účastníkům celou řadu podnětů a vyžadují po nich behaviorální odezvu. Účastník se v nich musí nějak chovat, pouhé uvažování či mluvení o chování mu nestačí. Zároveň dobře vytvořená modelová situace umožňuje účastníkovi projevit libovolné chování. Zatímco podněťová situace je umělá, reakce a chování účastníka jsou reálná. V tomto jednoduchém principu spatřuji kouzlo modelových situací. Pokud bude modelová situace reprezentovat nějaký důležitý aspekt práce, o kterou se účastník uchází či je pro ni trénován, dá se pak na základě jeho výkonu v ní dobře získat reálná představa o jeho možnostech vyrovnat se s nároky, které jsou s danou prací spojeny.

Modelové situace lze dělit podle různých kritérií. Vaculík (2010, s. 74) uvádí jako možný způsob dělení:

- Obsah zadání – jaké kompetence umožňuje situace sledovat.
- Způsob interakce – zda účastník pracuje sám či je v kontaktu s jinými lidmi.
- Způsob prezentace a zpracování podněťového materiálu.

První kritérium dělení považuje Vaculík (2010) za nejméně vhodné, neboť vede k pojmenování velkého množství situací a spíše doporučuje nazírat na modelové situace z

pohledu kombinace zbylých dvou.

Kyrianová a Gruber (2006, s. 56) využívají dělení dle interakce a vymezují následující druhy:

- Individuální – účastník pracuje sám.
- Skupinové – účastníci interagují mezi sebou.
- Párové – účastník interaguje s jiným účastníkem či hodnotitelem.
- Interakce s hodnotiteli – účastník interaguje s více hodnotiteli najednou.

Výčet některých technik řazených mezi modelové situace zmiňuje například Montag (2002, s. 31):

- individuální prezentace,
- případové studie,
- „třídění došlé pošty“,
- zjišťování faktů,
- skupinová diskuze,
- individuální či skupinové řešení problému,
- řízení porady,
- hraní rolí,
- manažerské hry.

Výběr modelové situace by měl stejně jako volba pozorovaných kompetencí odpovídat účelu assessment centra, typy simulačních cvičení zastoupené ve výběrových a rozvojových programech se tak mohou značně lišit (Thornton, Rupp, 2006).

Konkrétní příklady modelových situací aplikovaných v našich podmínkách prezentuje kupříkladu Hroník (2002). Belz a Siegriest (2001) uvádějí faktické ukázky simulačních cvičení použitelných pro rozvojové formy assessment centra, zaměřených na trénink klíčových kompetencí jako je komunikace, kooperace, řešení problémů, kreativita, samostatnost, výkonnost, přijímání odpovědnosti atd.

5.1 Individuální prezentace

Při individuální prezentaci bývá úkolem účastníka v krátkosti pohovořit na určité téma. Individuální prezentace může být i součástí jiných modelových situací či na ně navazovat,

účastník může například seznámit hodnotitele s výsledky nějaké jiné úlohy. Hodnotitelé mohou být při samotné prezentaci aktivní či pasivní, v závislosti na informacích, které chtějí zjistit.

Dle Montaga (2002) může být prezentace zaměřena na schopnost přesvědčivě sdělovat informace, vysvětlit či obhajovat názor. Lze zde zjišťovat i odolnost vůči stresu, komunikační dovednosti, úroveň vyjadřování atd.

Vaculík (2010, s. 80) upozorňuje, že to, jaké kompetence bude možné sledovat v rámci prezentace, závisí na několika charakteristikách:

- na tématu prezentace (obsah může být osobní, odborný atd.),
- na roli posuzovatelů (mohou vystupovat v roli či jednat za sebe),
- na přípravě na prezentaci (zda je dlouhá či krátká, před či v rámci assessment centra),
- na propojení s jinými modelovými situacemi.

Velmi častým obsahem individuální prezentace zařazené většinou v úvodu assessment centra, bývá sebeprezentace, představení vlastní osoby. Účastník může být požádán, aby se prezentoval co nejzajímavěji, postihnul své profesní cíle, silné stránky, rezervy a zájmy (Hroník, 2002).

5.2 Případové studie

Případové studie jsou podle Montaga (2002) druhem individuálního cvičení, kdy účastník dostane písemné zadání a má zodpovědět několik připravených otázek. Hodnotit se pak může například adekvátnost odpovědí, úroveň práce s informacemi, schopnost strukturovat problém a stanovit si priority.

Thornton a Rupp (2006) popisují případovou studii jako písemnou úlohu, kdy je účastníkovi předložen materiál, který popisuje nějaký organizační problém a jeho úkolem je připravit doporučení, jak jej vyřešit. Výstup cvičení bývá písemný, ale může být doplněn i o mluvenou prezentaci. Za velkou výhodou případové studie pak považují to, že může být snadno upravena podle potřeby tak, aby účastník projevil specifické dovednosti.

Kyrianová (2003) udává příklady specifických případových studií pro pozice specialistů, například fiktivní finanční analýza pro finanční analytiky, zadání projektu pro projektové pracovníky, zpracování koncepce vzdělávání pro pracovníky v lidských zdrojích.

Zároveň doporučuje, aby případové studie byly zpracovávány spíše formou obhajoby postupu či prezentace, neboť to umožňuje hodnotitelům lépe pochopit jejich výstupy a strategii, kterou účastník uplatnil.

5.3 In basket

Častou modelovou situací bývá cvičení s názvem „In basket“. Montag (2002, s. 33) pro něj používá označení „*třídění došlé pošty*“, Vaculík (2010, s. 82) zas „*simulace administrativní práce*“.

Podstatou techniky In basket je simulace problémových situací. Účastník dostane k dispozici materiály s informacemi o různých problémech, úkolech nebo situaci vyžadující okamžité řešení v omezeném čase. Tím je navozen časový tlak a nutnost se rozhodovat o prioritách (Wagnerová, 2010). Výstupem tohoto cvičení bývá harmonogram řešení jednotlivých úkolů, jejich třídění dle naléhavosti a důležitosti, označení prioritních aktivit, věcný popis způsobu řešení, přehled angažovaných osob a zdůvodnění navrhovaného postupu. Výsledné řešení mívá většinou písemnou podobu a může být také podkladem pro následnou verbální prezentaci (Vaculík, 2010).

Dle Montaga (2002) je In basket vhodný pro hodnocení organizačních schopností, vnímání priorit, schopnosti se rozhodovat, řízení vlastního času a odolnosti vůči stresu.

Modelové situace In basket se z části podobají případovým studiím. Vaculík (2010) vidí největší rozdíl v typu problému, který je předkládán k řešení. In basket většinou obsahuje úkoly, které se vztahují k jedné pozici, mívají zpravidla administrativní charakter a nevyžadují detailní analýzu či tvorbu alternativních řešení. Oproti tomu případové studie, představují komplexnější problémy s řadou proměnných a většinou souvisí s tvorbou strategie či vývojem organizace.

5.4 Hraní rolí

Hraní rolí lze popsat jako simulaci rozhovorů na různá témata s různými komunikačními partnery. Pro hraní rolí je třeba mít k dispozici osobu, která se ujme jejich realizace. Jak bylo řečeno dříve, může tou osobou být někdo z hodnotitelů či zaškolený figurant. Pokud to je hodnotitel, pak se dá logicky předpokládat snížení jeho schopnosti zachytit a hodnotit informace, neboť hraní role vyžaduje, má-li vytvářet dojem autenticity,

značnou míru koncentrace i znalost scénáře, pozadí role. Obtíže mohou být i s udržením konzistentnosti v hraní role pro jednotlivé účastníky, neboť figurant významně ovlivňuje průběh modelové situace a podílí se na tvorbě podmínek, ve kterých účastníci projevují či neprojevují měřené kompetence (Vaculík, 2010).

Hodnotitel nebo figurant se může prezentovat v různých rolích dle zadání modelové situace, například může vystupovat jako nadřízený, podřízený, kolega, klient atd. Obsahem rozhovorů pak většinou bývá vyjednávání a řešení problémů. Hodnotí se komunikační dovednosti, schopnost motivovat, asertivita, emocionální stabilita, umění naslouchat, proklientská orientace, podnikavost, tah na branku aj. (Montag, 2002). Typickým obsahem modelové situace pro manažerské pozice bývá například hodnotící rozhovor, delegování úkolů či motivace podřízených ke změnám. V případě obchodních pozic se zas účastníci musí vypořádat například s akvizicí nového klienta či reklamací služeb.

Thornton a Rupp (2006) upozorňují na to, že označení hraní rolí (role plays) může být zavádějící, neboť může vyvolávat dojem, že by účastníci měli něco hrát. Záměrem assessment centra je však naopak to, aby projevili pokud možno co nejvíce autentické chování v situacích souvisejících s prací.

5.5 Skupinové úlohy

Skupinové úlohy jsou formou simulačních cvičení, založených na vzájemné interakci několika účastníků při řešení úkolu. Většinou se jedná o uměle vytvořenou pracovní skupinu, neboť její členové spolu v běžném životě nespolupracují. V rámci rozvojových assessment center se však mohou vyskytovat i přirozené pracovní skupiny, které tvoří například členové jednoho týmu.

Hroník (2005, s. 153) dělí skupinové modelové situace podle jejich zaměření na ty, které sledují:

- výkonové charakteristiky – hlavním úkolem je vypracovat a předložit nějaký výstup,
- interpersonální charakteristiky – hlavním úkolem je dohodnout se,
- kognitivní charakteristiky – hlavním úkolem je něco vymyslet,
- reakce na stres – například stres ze sociálního tlaku.

Montag (2002, s. 31) při popisu techniky skupinové diskuze pracuje s následujícími

póly:

- řízená – neřízená,
- s hraním rolí – bez hraní rolí,
- bez přípravy – s předchozí přípravou.

5.5.1 Specifika skupinových úloh

Jak vyplývá již ze samotného názvu, je klíčovým aspektem těchto modelových situací skupina účastníků, v jejich počtu však nepanuje mezi autory jasná shoda. Například Hroník (2005) považuje za skupinové modelové situace už ty, ve kterých jsou angažováni nejméně dva účastníci. Oproti tomu Kyrianová (2003) zdůrazňuje, že minimální počet, kdy lze ještě hovořit o skupinové práci jsou tři až čtyři účastníci. Opírá se při tom o argument, že sociální procesy probíhající ve dvojici jsou odlišné od těch, které běží ve skupině. Vaculík (2010) doporučuje jako minimum právě čtyři účastníky, neboť se domnívá, že menší počet aktérů poskytuje omezené množství interakcí.

Omezený by měl být i maximální počet účastníků a to přinejmenším ze dvou důvodů. První je, že menší počet aktérů dává větší příležitost k projevení schopností každého z nich, zatímco ve větší skupině by se nemuseli vůbec dostat ke slovu. Kyrianová a Gruber (2006) označují za maximální počet účastníků pro týmové hry osm lidí, Vaculík (2010) hovoří dokonce o šesti aktérech.

Druhý argument pro nižší počty účastníků souvisí s nároky kladenými na hodnotitele při pozorování a hodnocení skupinových interakcí. V praxi totiž při skupinových úlohách nesleduje jeden hodnotitel pouze jednoho účastníka, sleduje jich více najednou a jejich vzájemné interakce. Melchers et al. (2010) na základě výstupů studie poukazují na to, že pokud musí hodnotitelé simultánně sledovat více účastníků, kvalita hodnocení jednotlivých kompetencí pak klesá. Na druhou stranu je třeba podotknout, že jejich studie nedává jasnou odpověď na otázku, kolik účastníků může jeden hodnotitel pozorovat, aniž by došlo k závažnému snížení kvality hodnocení.

Mít na každého účastníka nasazeného jednoho nebo i více pozorovatelů není z hlediska nákladů assessment center reálné. Melchers et al. (2010) považují v tomto kontextu za vhodnou alternativu pořizování videonahrávek skupinových interakcí, což umožní jejich pozdější hodnocení v ideálnějších podmínkách a zároveň se tak lze vyvarovat výše

zmíněnému snížení kvality hodnocení. Zachycení interakce na video doporučuje i Montag (2002), neboť skupinové úlohy mohou být dle něj celkově méně přehledné. Videozáznam tak může zpětně sloužit k zpřehlednění situace, dále pomáhat při řešení případných rozporů mezi hodnotiteli či být názorným podkladem pro zpětnou vazbu účastníkům.

Variantou, která nezatíží realizační rozpočet ani kvalitu hodnocení, může být i optimalizace v nasazení hodnotitelů, jejich rozložení do více menších skupin. Například nemusí pracovat pouze ve dvou paralelních skupinách, ale mohou tvořit tři dvoučlenné týmy (Melchers et al.. 2010).

Kyrianová (2003) nastoluje otázku obsahu skupinových úloh, zda by měly vycházet z pracovního prostředí či z abstraktního podkladu (např. ztroskotání na pustém ostrově, přistání na měsíci). Výhodu první varianty spatřuje v tom, že se účastníci do ní lépe vžívají a zůstávají v racionální rovině, interakce se lépe řídí a aktéři mají více představu o tom, co se od nich očekává. Naopak méně strukturovaná situace v nich může vyvolávat emotivnější reakce a vyvádět je z rovnováhy.

Vaculík (2010) považuje modelovou situaci skupinové diskuze za nenahraditelnou techniku, neboť umožňuje sledovat chování účastníka v bezprostředním kontaktu s větším množstvím lidí. Kupříkladu lze sledovat, jak se daří účastníkům zapojovat do týmové spolupráce, prosazovat své názory a myšlenky, uplatňovat vliv na druhé lidi, sdílet informace, jakým způsobem prezentují své nápady a myšlenky, jak zacházejí s nápady ostatních, jak dokážou reagovat na ostatní členy skupiny, v jakém jsou s nimi kontaktu, zda dokážou zohlednit skupinové řešení na úkor svého vlastního nápadu a pečovat o atmosféru v týmu.

Kyrianová a Gruber (2006) poukazují na to, že samotná míra aktivity však může být pro hodnotitele zavádějící. To, že se účastník dostatečně neprojeví, nemusí nutně znamenat, že nemůže být v praxi dobrým zaměstnancem a naopak. Vaculík (2010) proto vyzdvihuje v tomto kontextu zařazení jak skupinových, tak i individuálních modelových situací do programu assessment centra. Podotýká, že lidem, kteří se ve skupinových aktivitách neprosazovali, může při hraní rolí více vyhovovat jasně vymezený prostor, který mohou využít.

Montag (2002) však upozorňuje na to, že modelové situace v assessment centru „...předpokládají vždy určitý stupeň extroverze a sociálního exhibicionizmu, tj. chuti nebo

odvahy se předvést před ostatními. Pokud je úroveň jednoho či druhého u konkrétního účastníka nízká, může v AC zcela selhat... “ To v praxi může vést k tomu, že mohou být lépe hodnoceni účastníci, kteří jsou těmito vlastnostmi obdařeni a mají jasnou představu o tom, co se od nich během interaktivních modelových situací očekává.

Thornton a Rupp (2006) se zabývají otázkou, zda skupinová práce bez vedoucího je vlastně přílehlavou simulací pracovní situace, protože v praxi je jen málo aktivit bez vedoucího (projektového manažera, team leadera, supervizora atd.). Vaculík (2010) v tomto kontextu hájí skupinové diskuze bez přidělené pozice vedoucího a zdůrazňuje možnost pozorovat schopnosti a dovednosti důležité pro uplatňování vlivu na druhé bez opory v podobě formálně přidělené pozice. Předpokládá, že člověk, který je schopen působit na druhé ze symetrické pozice bude umět uplatnit vliv na druhé lidi i v pozici asymetrické.

5.5.2 Sociálně psychologický pohled na skupinové úlohy

Jak bylo řečeno, skupinové úlohy jsou založeny na vzájemné interakci účastníků. Psychologická stránka procesu, v němž se lidé vzájemně stimulují a reagují na sebe a rozvíjejí tak řetězec akcí a reakcí, tedy sociálních nebo též interpersonálních interakcí je předmětem sociální psychologie (Nakonečný, 2005).

Z pohledu sociální psychologie lze na účastníky skupinové modelové situace nahlížet jako na malou skupinu, neboť se její aktéři potkávají tváří v tvář a jejich vzájemná komunikace na rozdíl od velkých skupin nevyžaduje lidské či technické zprostředkovatele (Bedrnová, Nový, 1998). Názory na nejmenší počet lidí považovaný za skupinu se různí, například Nakonečný (2000) tvrdí, že za nejmenší malou skupinu můžeme považovat už dyádu.

Skupinu účastníků lze označit za formální, neboť není založena na skutečných osobních vztazích, ale je formována z vnějšku za určitým účelem a její členové se poznávají, až když je utvořena (Řezáč, 1998). Při skupinových úlohách účastníci reprezentují malou vnitřně formálně nestrukturovanou skupinu lidí, kteří podávají po stanovenou dobu společný výkon a lze je tak označit za pracovní tým. Ten bývá vytvořen většinou jednorázově k vyřešení problému a jeho trvání končí předáním výsledků činnosti. Všechny funkční charakteristiky pracovního týmu vznikají zpravidla spontánně a neformálně až během jeho činnosti. Jeho charakteristickým rysem je společné hledání řešení, rozhodování a tedy i

společná odpovědnost za výsledek (Bedrnová, Nový, 1998).

Během skupinové modelové situace je dobře pozorovatelná jedna ze základních dimenzí sociální interakce kooperace – kompetice, tedy míra spolupráce a soupeření při dosahování cílů. Extrémním případem kompetice je konflikt, mírnější stupeň lze popsat jako soutěživost (Nakonečný, 1997).

Protikladem ke konfliktnímu chování může být chování konformní. Konformita, čili názorová a behaviorální shoda, může být vyvolaná situací, ale může jít i o znak osobnosti (Nakonečný 2000). Konformita je definována řadou faktorů, například velikostí skupiny, počtem členů podporujících nekonformního jedince, atraktivitou skupiny a možností skupinových sankcí. Svůj význam má také celkový kontext situace, jaký je vyvíjen tlak na vyřešení problému, jak souvisí problém s cíli skupiny či jednotlivce (Čížková, 2001). Potřeba jedince pocítovat přijetí skupiny a vyvarovat se jejímu odmítnutí může být silnější než skutečnost a pravdivá fakta. Soudržnost skupiny může tak mít zásadní vliv na chování účastníka při skupinových úlohách (Guion, 1998).

Vliv skupiny na jednotlivce závisí na více činitelích. Může se jednat o situační podmínky, osobnost jedince, strukturu a vlastnosti samotné skupiny atd. (Nakonečný, 2000). Průběh a výsledky týmové práce ovlivňuje řada objektivních i subjektivních skutečností. Bedrnová a Nový (1998) mezi důležité objektivní podmínky řadí velikost týmu, profesní, kvalifikační a demografickou strukturu, časovou dotaci, charakter pracovního úkolu a stanovené cíle.

Také Thornton a Rupp (2006) upozorňují, že v závislosti na složení skupiny účastníků se mohou vyskytnout zásadní rozdíly v chování a interakci. Atmosféra a ladění diskuze se může lišit od jedné skupiny k druhé, přičemž se může pohybovat od pólu živá a soutěživá až tichá a tlumená, v závislosti na náladě skupiny. Pro hodnotitele pak může být obtížné určit, zda chování, které pozoruje, vyplývá z charakteristik individua či je výsledkem takzvané skupinové dynamiky.

Skupinovou dynamiku vytváří interakce členů skupiny, osobnosti jednotlivých členů a vztahy, které navazují. Skupinová dynamika pak ovlivňuje atmosféru během programu, interakce a vztahy mezi účastníky, může vést i ke změně chování a prožívání příslušníků skupiny. V praxi to znamená, že jiný průběh může mít skupinová diskuze tří, pěti nebo šesti

lidí; v případě stejného počtu zas mohou mít vliv osobností charakteristiky účastníků. Vaculík (2010) v této souvislosti poukazuje na praktickou nemožnost zajištění totožné podoby skupinové dynamiky při skupinových diskuzích. Doporučuje tedy pečlivě zaznamenávat podmínky, ve kterých skupinové úlohy probíhají, aby následné hodnocení vycházelo z komplexního pohledu.

Skupinová dynamika v rámci assessment centra nepostihuje jen skupinu účastníků, ale může ovlivňovat i hodnotitele při jejich poradách (Vaculík, 2010; Thornton, Rupp, 2006). Některé z negativních dopadů s tím spojených již byly zmíněny dříve v souvislosti s hodnotitelskými chybami. Guion (1998) poukazuje také na to, že větší skupina hodnotitelů bude vytvářet i více konfliktů a pro účastníky hodnotitelské diskuze pak může být obtížnější dosáhnout konsensu.

Skupinové úlohy mají velký význam také v rámci rozvojových assessment center, neboť umožňují sociální učení. Sociální učení lze popsat jako proces osvojování a získávání zkušenosti ze sociálních interakcí (Nakonečný, 1997). Belz a Siegrist (2001) vyzdvihují význam afektivního učení uskutečňovaného ve skupině. V interakci se skupinou má účastník možnost poznávat sám sebe, vnímat nové aspekty situace i reakce a začlenit je jako rozšíření obrazu vlastní osobnosti. Rovněž Bedrnová (2000) zmiňuje v kontextu rozvojových aktivit význam skupiny, obzvláště pak skupinové dynamiky při formování sociálních kompetencí dané skupiny či týmu. Vaculík (2010) považuje za důležité vytvoření bezpečného prostředí, které učení podporuje a rovněž vyzdvihuje význam získané zpětné vazby nejen od posuzovatelů ale i od ostatních účastníků ve skupině.

6. Validita a reliabilita v kontextu assessment center

Důležitými pojmy, které se váží ke každé metodě, jsou validita a reliabilita. Reliabilita měření obecně znamená stupeň shody výsledků měření jedné osoby nebo jednoho objektu provedeného za stejných podmínek. Jedná se tedy o přesnost měření, o spolehlivost, se kterou test měří to, co měří (Hendl, 2004; Říčan, 1977).

Validita odkazuje na přiměřenost, smysluplnost a užitečnost specifických závěrů, jež se provádějí na základě výsledku měření. Vyjadřuje tedy platnost testu, zda měří to, co měřit má (Hendl, 2004; Svoboda, 1999).

Kyrianová (2003, s. 73) považuje otázku validity a reliability u assessment center za velmi problematickou: „*Všeobecně se soudí, že jde o metodu, která má obě charakteristiky poměrně vysoké. Na druhé straně assessment centrum realizuje pokaždé někdo jiný s využitím jiných metod a za jiným účelem. Proto tuto metodu nelze označit číslem určující validitu a reliability, jako je tomu např. u standardních inteligenčních testů.*“ Assessment centrum je vlastně typ metody, ale ne vždy jedna a ta samá metoda. Validita a reliability se pak může měnit v závislosti na zařazených metodách i zkušenostech hodnotitelů.

Podle Vaculíka (2010, s. 159) je třeba o validitě metody assessment centra uvažovat v kontextu plnění konkrétního účelu: „*U výběrového assessment centra je to předpovídání budoucího výkonu, u diagnostického assessment centra je to diferenciální diagnostika schopností a dovedností, u rozvojového assessment centra je to rozvoj dovedností.*“ Pro posuzování validity jednotlivých typů tak považuje za nutné sledovat informace z různých zdrojů, jako jsou:

- kompetence,
- modelové situace,
- způsoby integrace informací a hodnocení kompetencí,
- posuzovatelé,
- způsoby informování o výsledcích.

Kyrianová (2003, s. 73) v souvislosti s assessment centrem vyzdvihuje dva typy validity - pojmovou a prediktivní. Pojmová, konstruktová validita určuje, „*...které psychologické kvality metoda měří.*“ Prediktivní, prognostická validita zas vyjadřuje „*...pravděpodobnost shody mezi výsledkem testu a chováním vyšetřované osoby.*“ V tomto kontextu tedy shodu mezi výsledky assessment centra a kupříkladu pracovní úspěšností vybraného účastníka.

Vaculík (2010) uvádí, že obecně mají vyšší prediktivní validitu předpovědi založené na celkovém hodnocení kompetencí, které jsou relativně stabilní a méně ovlivnitelné. Thornton a Rupp (2006) poukazují na to, že prediktivní validitu assessment center pozitivně ovlivňuje počet různorodých cvičení v nich zařazených.

Montag (2002, s. 27-28) kromě výše zmíněných hovoří ještě o konvergentní, diskriminační a obsahové validitě. Konvergentní validita zachycuje „*...soulad měření určité*

charakteristiky (dimenze) ve dvou či více situacích“ (např. komunikační dovednosti v individuální a skupinové modelové situaci). Diskriminační validita pak vypovídá o tom, „...*jak dobře jsou definovány jednotlivé zjišťované dimenze (charakteristiky) a jak dobře jsou navrženy jednotlivé modelové situace v AC*“ (ve smyslu schopnosti navzájem od sebe odlišit jednotlivé dimenze). Obsahová validita pak určuje, jak dalece reprezentují jednotlivé úkoly assessment centra reálnou pracovní činnost a také nakolik jsou reakce na podnět reprezentativním vzorkem žádoucího pracovního výkonu.

Podíváme-li se na reliabilitu, pak v kontextu assessment center je třeba zmínit reliabilitu ekvivalenční. Tu lze získat srovnáním dvou analogických forem téhož postupu, v podmínkách assessment centra to reprezentuje shoda mezi hodnotiteli, srovnání jejich výsledných hodnocení (Wagnerová, 2010).

Hroník (2007) považuje za základní podmínku pro zajištění validity, reliability i objektivitu assessment center, udržení určitých standardů ve smyslu standardizovaného zadání, jednoznačných pravidel identifikace znaků, skórování, vyhodnocování a interpretace.

7. Etika v kontextu assessment center

Obecně by se dalo říci, že pro realizaci assessment centra platí stejné etické zásady jako pro práci psychologa. Ze zahraničních zdrojů se lze v tomto směru opřít například o „Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct“ (American Psychologist Association, 2010), kde jsou vymezena etická pravidla týkající se oblastí, jako jsou například kompetence, vztahy s lidmi, soukromí a mlčenlivost, výzkum a publikování, testování, vzdělávání a trénink atd. Z českých zdrojů lze zmínit například „Etický kodex Asociace klinických psychologů“ (1998) či „Etický kodex Českomoravské psychologické společnosti“ (1998), nutno však podotknout, že v porovnání se zahraničními zdroji se jedná o velmi stručné a obecné zásady.

Etických zásad se dotýkají i dokumenty zabývající se standardy assessment centra a byly zmíněny dříve v kapitole o zásadách („Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations“ a „Design, Implementation and Evaluation of Assessment and Development Centres“). Nalezneme v nich základní nástin etických pravidel při práci s metodami, daty a účastníky, ale zcela určitě nepokrývají veškeré oblasti spojené s realizací

assessment center.

Na assessment centrum lze nahlížet jako na určitou vizitku organizace, tedy jak se prezentuje vůči interním i externím účastníkům. Způsob, jakým je assessment centrum realizováno, ovlivňuje prožívání účastníků a jejich postoje vůči organizaci. Řada autorů (např. Armstrong 1999; Kyrianová, 2001; Woodruffe, 2000) doporučuje dbát na to, aby byl zachováván vůči účastníkům citlivý a důvěryhodný přístup, obzvláště pak jedná-li se o kandidáty z řad aktuálních zaměstnanců.

Vaculík (2010, s. 158) považuje samotnou realizaci assessment centra za záležitost úzce vázanou na etiku, především v kontextu validity jeho výstupů a dopadů: „*Uvážíme-li, že výsledky assessment centra jsou používány k různým rozhodnutím o jeho účastnících (výběr, povýšení, propuštění, zařazení do rozvojového programu atd.), pak lze považovat za neetické, pokud jsou tato rozhodnutí prováděna na základě nevalidních výsledků.*“

Kyrianová (2003, s. 77) má za to, že mezi základní principy spojené s etikou patří:

- dobrá znalost metody a etických principů s ní spojených,
- zajištění etického přístupu ze strany manažerů a hodnotitelů,
- ohleduplný a lidský přístup ke kandidátům,
- nabídka a v případě zájmu sdělování zpětné vazby,
- adekvátní zacházení s výstupy assessment centra.

Armstrong (1999, s. 482) považuje za etické, splňuje-li jednání organizace a realizátorů programu následující charakteristiky:

- Poctivý přístup – účastníci nejsou diskriminováni na základě pohlaví, rasy nebo náboženství.
- Zdvořilé jednání – s účastníky je jednáno s respektem a úctou, jsou rychle informováni o výsledcích, nenechávají se zbytečně čekat, nejsou vystaveni zesměšňování či jinak trápení.
- Čestné jednání – účastníkům je poskytnut dostatek informací, aby se mohli sami racionálně rozhodnout.
- Pečlivý a taktní přístup při sdělování výsledků a zpětné vazby.

Kyrianová (2001) také doporučuje nezatěžovat účastníky zbytečně či nadměrně časově a stresem a vyzdvihuje toto doporučení, jako jedno ze základních etických pravidel

poplatných pro všechna výběrová řízení. Pro praxi to může znamenat také to, že by účastníci měli obdržet rámcovou informaci o programu a jak dlouho bude trvat. Ballantyne a Povah (2004) radí rovněž formulovat odpovědi na nejčastější relevantní otázky do oficiálního prohlášení, které je dostupné všem zúčastněným a může podstatně snižovat jejich úzkost.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

8. Problém a cíl výzkumu

Assessment centra jsou založená na kombinaci celé řady metod s cílem získat co nejkomplexnější pohled na člověka, na jeho dovednosti a potenciál. Účastníkům assessment center jsou systematicky předkládány rozmanité úkoly a některé z nich nabývají formu modelových situací. Pozorování chování účastníků při řešení individuální či skupinové modelové situace je důležitou součástí každého assessment centra. Zatímco při individuálních simulačních cvičeních závisí jejich výstup na výkonu jednotlivce, ve skupinových modelových situacích je výsledek založený na vzájemné interakci několika účastníků. Skupinové úlohy umožňují sledovat chování účastníka v přímém kontaktu s větším množstvím lidí, tedy například pozorovat jeho reakce na ostatní členy skupiny, schopnost zapojit se do týmové spolupráce atd.

Modelové situace v assessment centru mohou být velmi náročné po obsahové stránce a zároveň klást nároky na interpersonální kompetence účastníka. Simulační cvičení, slovy Montaga (2002, s. 53), „...předpokládají vždy určitý stupeň extroverze a sociálního exhibicionizmu, tj. chuti nebo odvahy se předvést před ostatními“. Dalo by se předpokládat, že určité osobnostní charakteristiky budou účastníka zvýhodňovat či naopak znevýhodňovat v těch částech assessment centra, které jsou založeny na interakci s dalšími lidmi. Vzhledem ke specifčnosti a náročnosti metody assessment centra může svou roli sehrát i zkušenost účastníka, zda již absolvoval podobný typ programu. Obzvláště patrné by to mohlo být v situacích týmové spolupráce, kdy nemá každý účastník vymezený jasný prostor, ale většinou si ho musí získat. Pokud to z nějakého důvodu nedokáže, jeho kvality pak nelze v dané situaci pozorovat. V praxi by to mohlo tedy vést k tomu, že lépe budou hodnoceni účastníci s určitými dispozicemi a zkušenostmi s řešením modelových situací.

Míra aktivity účastníka během skupinových úloh může být ovlivněna celou řadou faktorů. Výzkumná část této práce se zaměřila především na osobnostní charakteristiky a zkušenost účastníků. Cílem bylo zachycení možných souvislostí mezi aktivitou účastníků při skupinových úlohách, jejich významnými osobnostními charakteristikami a zkušeností s assessment centrem. Pro zjištění těsnosti vztahů mezi zmíněnými proměnnými byl zvolen design korelační studie. Zajímaly mne vztahy mezi jednotlivými dimenzemi interakčních

tendencí a sebepojetí osobnosti dle dotazníku PASKO (Mikšík, 2004), projevenou aktivitou účastníků ve smyslu její míry v rozmezí polarit pasivita – aktivita a jejich zkušeností s výběrovým řízením formou assessment centra. Vzhledem k tomu, že dotazník PASKO, stejně jako osobnostní dotazníky obecně, zprostředkovává pohled jedince na sebe sama, zajímalo mne i hodnocení míry aktivity z pohledu účastníka. Podotýkám, že jsem se nezaměřil na obsahovou stránku, tedy nezjišťovat kvalitu projevené aktivity. Mým předpokladem bylo, že míra aktivity může mít pozitivní vztah s faktory, popsány v dotazníku PASKO jako průbojnost, kontaktivnost, disinhibovanost, spontánnost a troufalost. Pozitivní vztah jsem předpokládal i mezi aktivitou a předchozí zkušeností s assessment centrem.

9. Výzkumné hypotézy

Při tvorbě designu korelační studie zaměřené na zjišťování vztahu mezi aktivitou účastníků, jejich významnými osobnostními charakteristikami a zkušeností s assessment centrem jsem vycházel z několika otázek: Souvisí osobnostní charakteristiky účastníka s jeho aktivitou při řešení skupinové modelové situace? Pokud ano, které osobnostní charakteristiky to jsou a v jakém jsou vztahu? Existují rozdíly mezi muži a ženami v míře aktivity při práci v týmu? Existují rozdíly v míře aktivity mezi „zkušenými účastníky“, kteří již prošli nějakým assessment centrem a „nováčky“, kteří jej absolvují poprvé? Existují rozdíly v hodnocení aktivity z pohledu účastníka a hodnotitelů? Zároveň vyvstaly otázky i ke vztahu základních demografických proměnných: Souvisí aktivita ve skupině s věkem?

Na základě toho byly formulovány pracovní hypotézy, které bylo třeba testovat:

Hypotéza 1₁: Míra aktivity se liší u mužů a žen.

(H1₀: Míra aktivity není závislá na pohlaví účastníka.)

Mezi muži a ženami existují rozdíly ve způsobu navazování spolupráce a řešení konfliktů (Křivohlavý, 2002). V této hypotéze předpokládám, že se to může projevit i v míře aktivity při práci ve skupině.

Hypotéza 2₁: Míra aktivity je závislá na věku účastníka.

(H2₀: Mezi aktivitou účastníka a věkem není vztah.)

Tato hypotéza je postavena na předpokladu, že s rostoucím věkem bude mít účastník za sebou více pracovních zkušeností a bude se umět lépe vyrovnat s týmovou modelovou situací.

Hypotéza 3₁: Míra aktivity je závislá na zkušenosti s assessment centrem.

(H3₀: Mezi aktivitou účastníka a zkušeností s assessment centrem není vztah.)

V této hypotéze je zahrnut předpoklad, že lidé, kteří mají za sebou již nějakou zkušenost s assessment centrem, mohou mít jasnější představu o tom, co se od nich očekává a tudíž se budou snažit více využít prostor v rámci skupinové práce.

Hypotéza 4₁: Průbojnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H4₀: Mezi průbojností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

Hypotéza vychází z předpokladu, že lidé pozitivně skórující na škále průbojnosti mají potřebu dominovat, prosazovat se a soupeřit a skupinové úlohy pro ně představují příležitost k tomu, aby tyto charakteristiky projeвили. Dá se předpokládat, že tito lidé budou aktivně získávat a využívat prostor při týmové práci.

Hypotéza 5₁: Kontaktivnost² (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H5₀: Mezi kontaktivností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

V této hypotéze je zahrnut předpoklad, že pozitivní skóre na škále kontaktivnosti reflektuje potřebu jedince vstupovat do kontaktu s okolím, komunikovat, rozvíjet sociální interakce a vztahy. To by tedy mohlo být patrné v míře aktivity při skupinových úlohách.

² Originální označení škály v dotazníku PASKO je „kontaktivnost“. Pro potřeby této práce byla zvolena varianta frekventovanější v psychologické literatuře „kontaktivnost“. Nicméně ve stanovisku jazykové poradny Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, v. v. i., jsou „kontaktivnost“ i „kontaktivnost“ označeny za výrazy neústrojně, vytvořené v rozporu s pravidly slovo tvorby českého jazyka.

Hypotéza 6₁: Disinhibovanost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H6₀: Mezi disinhibovaností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

Hypotéza staví na předpokladu, že lidé pozitivně skórující na škále disinhibovanosti jeví tendenci k impulsivnímu jednání, vyhledávají situační dynamiku a mají potřebu upoutávat pozornost okolí. Modelová situace práce ve skupině představuje dobrou příležitost k uplatnění zmíněných charakteristik.

Hypotéza 7₁: Spontánnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H7₀: Mezi spontánností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

V této hypotéze se vychází z předpokladu, že pozitivní skór na škále spontánnosti vyjadřuje pohotovost a bezprostřednost v prožívání a zpracování podnětů. Dá se předpokládat, že lidé s pozitivním skórem budou tíhnout k reakcím na podněty a dění při práci ve skupině, tedy budou aktivní.

Hypotéza 8₁: Troufalost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H8₀: Mezi troufalostí a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

Hypotéza staví na předpokladu, že jedinci pozitivně skórující na škále troufalosti méně berou ohled na okolí, jednají na základě vlastního rozhodnutí, mají vysoké aspirace a potřebu předvést své schopnosti. Dá se předpokládat, že tito lidé budou aktivně získávat a využívat prostor modelové situace práce ve skupině.

Hypotéza 9₁: Adaptivnost³ (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H9₀: Mezi adaptivností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

³ Originální označení škály v dotazníku PASKO je „adaptivnost“. Na základě konzultace s jazykovou poradnou Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, v. v. i., byla zvolena pro potřeby této práce jazykově přiléhavější varianta „adaptivnost“.

Tato hypotéza předpokládá, že pozitivní hodnoty na škále adaptivnosti hovoří o tendenci člověka přizpůsobovat se, vycházet s okolím a nevystavovat se konfliktům. Lidé pozitivně skórující na škále adaptivnosti by mohli být méně aktivní při práci v týmu.

Hypotéza 10₁: Stabilita (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H10₀: Mezi stabilitou a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

Hypotéza vychází z předpokladu, že škála stability vyjadřuje míru potřeby inertních a stabilních podmínek. Jedinci pozitivně skórující na této škále pak mohou mít obtíže s dynamickými podmínkami týmové spolupráce a méně flexibilně reagovat na vývoj situace.

Hypotéza 11₁: Uvážlivost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H11₀: Mezi uvážlivostí a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

V této hypotéze je zahrnut předpoklad, že pozitivní skór na škále uvážlivosti je spojen s tendencí neriskovat a nepředvádět se. Při skupinových úlohách by se u jedinců s touto charakteristikou dala předpokládat nižší míra aktivity.

Hypotéza 12₁: Obezřetnost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

(H12₀: Mezi obezřetností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.)

Hypotéza staví na předpokladu, že pozitivně skórující jedinci na škále obezřetnosti tíhnou k emocionálně citlivějšímu až úzkostnému profilu osobnosti, jsou méně sebevědomí a situaci týmové práce budou spíše intenzivněji prožívat, než ji aktivně řešit.

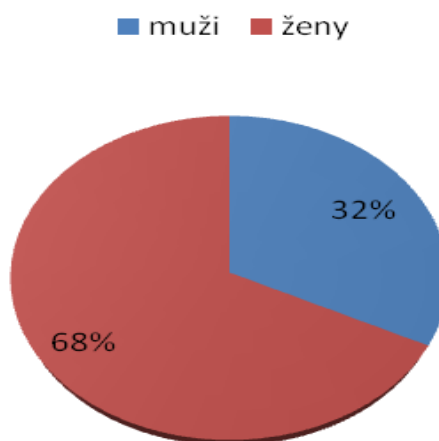
10. Výzkumná metoda

Při získávání dat byla využita výběrová řízení na obchodní pozici realizovaná v letech 2009 až 2011 pro společnost působící v oblasti financí.

10.1 Výzkumný vzorek

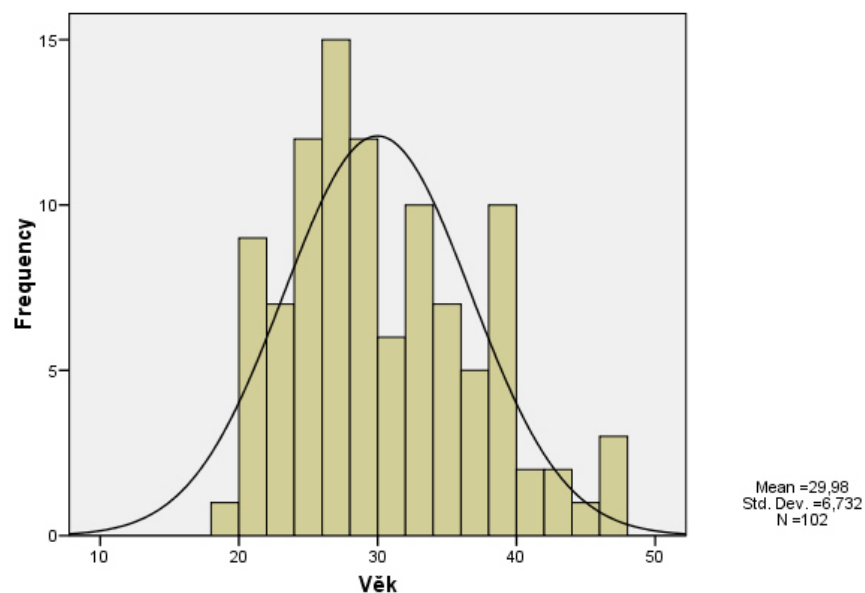
Data byla sebrána od 133 účastníků ve 24 realizovaných assessment centrech, do nichž byli nominováni na základě předvýběru (analýza životopisu a telefonický screening). Z toho bylo 31 účastníků vyřazeno ze studie. Jedno assessment centrum (o šesti účastnících) nebylo z provozních důvodů na straně zadavatele naplněno v plném rozsahu plánovaných aktivit. Šest assessment center bylo vyřazeno ve snaze nastavit základní srovnatelné podmínky pro práci ve skupině, kdy počet účastníků týmové práce představoval stabilně šest lidí. Vyřazena byla tři assessment centra s pěti účastníky, jedno se čtyřmi kandidáty a dva programy, kdy se skupinové modelové situace účastnili jen tři lidé. Zůstalo tak 102 účastníků ze 17 assessment center, jejichž data posloužila při výzkumu. Vzhledem k přítomnosti administrátora (a jeho pečlivé kontrole) při vyplňování dotazníků a díky prostoru k ověření informací v rámci výstupních interview byly dotazníky a sebehodnotící škály kompletní, nedošlo tak k dalším ztrátám ve vzorku a výzkumný soubor se ustálil na 102 lidech.

Graf 1: Zastoupení účastníků dle pohlaví



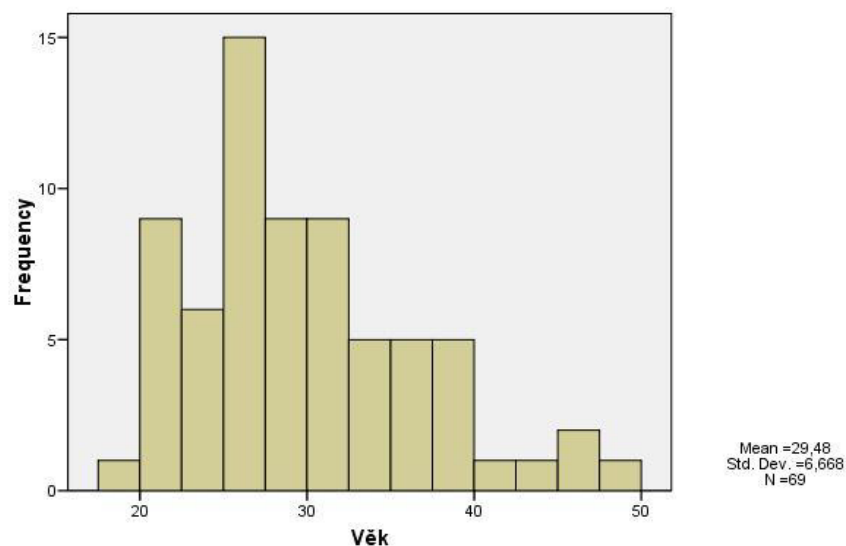
Výzkumný soubor ($n=102$) se skládal z 33 mužů a 69 žen, procentuelní zastoupení znázorňuje graf 1. Věk se pohyboval v rozmezí 19 a 48 let (průměr = 29.98, směrodatná odchylka = 6.732), jeho rozložení zachycuje histogram v grafu 2. Všichni účastníci měli minimálně středoškolské vzdělání a za sebou alespoň roční pracovní zkušenost.

Graf 2: Rozložení věku účastníků

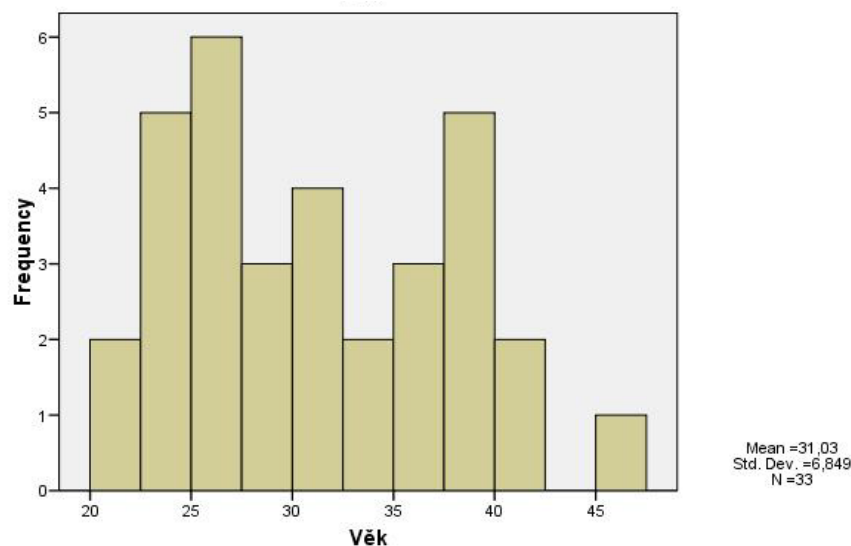


Frekvence věku u žen zachycuje histogram v grafu 3, u mužů pak v grafu 4. Věkové rozpětí u žen bylo 19 až 48 let (průměr = 29.48, směrodatná odchylka = 6.668), u mužů 20 až 46 let (průměr = 31.03, směrodatná odchylka = 6.849).

Graf 3: Rozložení věku u žen

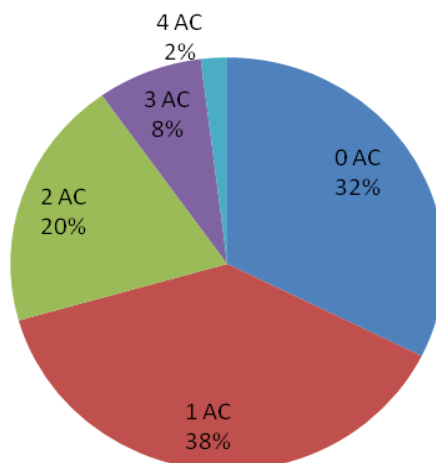


Graf 4: Rozložení věku u mužů



Zkušenost účastníků s assessment centrem se pohybovala v rozmezí žádné až po čtyři absolvované programy. Nějakou zkušenost uvedly dvě třetiny účastníků, 38 % přiznalo jeden zážitek a jedna pětina zažila už dva programy. Míru zkušenosti zachycuje Graf 5.

Graf 5: Zkušenost účastníků s assessment centrem



10.2 Metody sběru dat

Během assessment centra byla využita celá řada metod. Jednalo se o kombinaci několika výkonových testů, dotazníků a modelových situací. Výstupy některých z nich posloužily jako podklad pro tento výzkum. Pro získání informací o osobnostních charakteristikách byla využita data z dotazníku PASKO (Mikšík, 2004), který

zprostředkovává údaje o struktuře nejzákladnějších interakčních tendencí a sebepojetí osobnosti. Dotazník funguje na základě systému nucené volby. Respondent má za úkol vybrat ze čtyř nabízených adjektiv jedno, které pro něj představuje jeho nejpříznačnější vlastnost a druhé, které je pro něj nejméně vystihující v kontextu s ostatními dvěma nabízenými vlastnostmi. Výsledek dotazníku tak vypovídá o náhledu respondenta na sebe sama, co je schopný a ochotný o sobě sdělit, které vlastnosti si přisuzuje a které potlačuje.

Dotazník obsahuje dva typy škál (v závorkách jsou uvedena jejich označení používaná v tabulkách a při výpočtech). V prvním případě se jedná o škály, ve kterých je konfrontován dynamický pohled na významové sytící položky, tedy konfrontace příklonu a zamítání. Sledovány jsou tak vždy tři ukazatele: četnost pozitivní volby (A), četnost negativní volby (B) a výsledné skóre (C). Mikšík (2004) popisuje následující škály:

- průbojnost (P) – potřeba se prosazovat (PA, PB, PC),
- adaptivnost (A) – přizpůsobování se (AA, AB, AC),
- stabilita (S) – inertnost, potřeba klidu a jistoty (SA, SB, SC),
- kontaktivnost (K) – vyhledávání a rozvoj sociálních kontaktů (KA, KB, KC).

Druhý případ se týká pěti navzájem nezávislých škál, kde je výsledek dán prostou sumou rozdílů mezi volbou a zamítáním:

- disinhibovanost (DIS) – impulzivita v reakcích, nestálost,
- spontánnost (SPO) – bezprostřednost prožívání a reakcí,
- uvážlivost (UVZ) – zvažování dopadů a variant,
- obezřetnost (OBZ) – míra emocionální citlivosti až úzkostnosti,
- troufalost (TRF) – míra sebedůvěry a aspirací.

Faktorováním výše uvedených škál byly získány následující tři základní faktory, které jsou na sobě relativně nezávislé:

- sebestrosazování (PAF) – průbojnost a přizpůsobivost,
- stabilita versus dynamičnost (SLF),
- kontaktivnost (KOF) – sociální flexibilita a uzavřenost.

Pro posouzení aktivity účastníků jsem využil jednu z modelových situací skupinového charakteru. Zadání modelové situace bylo součástí komplexního designu assessment centra,

kteře bylo vytvořeno na míru pro potřeby výběrového řízení v dané společnosti. S ohledem na to a také vzhledem k faktu, že stejná modelová situace je využívána i v současné době při výběru vhodných kandidátů, nemohu uvést konkrétní zadání, ale zůstanu u jejího obecného popisu.

Podkladem pro práci ve skupině bylo tedy stručné zadání popisující aktuální situaci na jednom z řady prodejních míst. Předmětem řešení jsou výstupy průzkumu spokojenosti, který přinesl celou řadu podnětů ze strany nespokojených klientů. Úkolem účastníků bylo navrhnout konkrétní opatření, kterými by se daly popsané problémy ošetřit. Účastníci měli vždy nejprve pět minut na samostatnou přípravu, na promyšlení opatření a argumentů. Pak následovalo dvacet minut společné práce, jejímž výstupem byla společná prezentace konkrétních návrhů modelovým nadřízeným.

Skupinová spolupráce nebyla řízena ani přímo ovlivňována z vnějšku, hodnotitelé byli přítomni jejímu průběhu, ale aktivně do ní nezasahovali. Jejich úkolem bylo sledovat všechny účastníky, jejich zapojení do týmové spolupráce, komunikační a argumentační dovednosti, orientaci na klienta a dle dohody také celkově hodnotit míru aktivity na níže uvedené škále.

Škála pro hodnocení aktivity během skupinové úlohy

1	2	3	4	5
minimální aktivita	nižší aktivita	průměrná aktivita	vyšší aktivita	vysoká aktivita
nezapojuje se, mlčí / sleduje diskuzi, reaguje pouze na přímé otázky druhých	má drobné komentáře, přináší dílčí návrhy, většinu času mlčí / zapisuje podněty	zapojuje se do diskuze, prezentuje návrhy, vysvětluje je, sděluje své názory	iniciuje diskuzi, uplatňuje své návrhy, v reakci na námítky argumentuje / koordinuje diskuzi	ovlivňuje, vede diskuzi, prosazuje své návrhy, aktivně argumentuje a vyjednává / doptává se druhých na návrhy, vtahuje do řešení / prosazuje se na úkor druhých, bere jim slovo

Pro snadnější hodnocení byly při tvorbě škály definovány kotvy usnadňující zachycení míry aktivity. Finální podoba škály, kterou reprezentuje tabulka 2, byla doladěna na základě dílčích podnětů vzešlých ze dvou zkušebních aplikací.

„1“ představovala nejnižší úroveň aktivity, popsanou jako „minimální“. Charakteristickým rysem této úrovně byla pasivita účastníka, který sám od sebe nevstupoval do interakce s druhými, mlčel a v případě přímých dotazů reagoval velmi stručně.

„2“ označovala „nižší“ úroveň aktivity. Typickým projevem byly delší úseky mlčení účastníka, místy přerušené dílčími komentáři či formulací návrhů bez jejich dalšího prosazování. Do této kategorie spadalo též přijmutí role pasivního zapisovatele.

„3“ reprezentovala „průměrnou“ úroveň aktivity, kdy účastník projevil vyváženost v zapojení do diskuze a dávání prostoru druhým, dokázal přispět svými návrhy, vysvětlit je a prezentoval své názory v souvislosti se vstupy ostatních.

„4“ představovala „vyšší“ úroveň aktivity. Typickou charakteristikou byla iniciativa účastníka v kontaktu s druhými, snaha uplatnit své návrhy a vyrovnat se s námitkami cestou argumentace. Do této kategorie patřilo též koordinování a posouvání diskuze.

„5“ označovala „vysokou“ úroveň aktivity, kdy účastník intenzivně ovlivňoval průběh skupinové práce. Spadalo sem vedení diskuze, vtahování druhých do řešení, získávání názorů a návrhů druhých, doptávání se. Stejně tak i prosazování svých návrhů, aktivní argumentace, prosazování se na úkor druhých, potlačování či devalvace jejich návrhů.

Po skončení týmové spolupráce byli účastníci vyzváni k písemnému zhodnocení míry vlastní aktivity. K tomu sloužila škála prezentovaná každému jednotlivci v papírové podobě:

Škála pro hodnocení vlastní aktivity během skupinové úlohy

Na následující škále zaznačte, jak hodnotíte míru svého zapojení do týmové spolupráce v předešlé modelové situaci:				
1	2	3	4	5
Moje aktivita byla minimální.	Moje aktivita byla nižší.	Moje aktivita byla přiměřená.	Moje aktivita byla vyšší.	Moje aktivita byla maximální.

Zachycení sebehodnocení aktivity bylo ověřeno při individuálním rozhovoru, který byl veden s každým účastníkem v závěru programu. Účastník byl vyzván k vysvětlení své volby udané na škále, proč zrovna volil danou hodnotu a ne jinou, případně co mu chybělo k vyššímu hodnocení.

V rámci individuálního rozhovoru byly také získány informace o zkušenosti s assessment centrem. Účastník byl vyzván k reflektování svých aktuálních pocitů z assessment centra, dotazy pak zmapovaly jeho dosavadní zkušenost s výběrovým řízením ve formě assessment centra. Zkušenost byla zachycena jako kvantitativní proměnná v podobě počtu absolvovaných programů.

V rámci závěrečné diskuze hodnotitelů byly integrovány veškeré dostupné informace o účastnících, které byly získány během programu. Jednalo se o výsledky výkonových testů a

dotazníků a hodnocení výkonů v rámci představení a modelových situací. Výsledný verdikt měl formu bodového hodnocení.

Výsledné hodnocení účastníka

VÝSLEDNÉ HODNOCENÍ		
1	2	3
spíše nevhodný kandidát - nesplňuje požadavky nebo jen v malé míře	spíše vhodný kandidát - splňuje požadavky z větší části	vhodný kandidát - splňuje požadavky v plné míře

„1“ označovala účastníka, který projevil spíše výrazné nedostatky ve vztahu k pozici. Jeho úroveň dovedností byla hodnocena jako nedostačující a jevil se tedy jako „spíše nevhodný“. Do této kategorie spadali účastníci bez potenciálu pro rozvoj nebo s potřebou intenzivního a dlouhodobého rozvoje s ohledem na jejich aktuální úroveň dovedností, případně pokud projevíli výrazně rizikové charakteristiky neslučitelné s pozicí, hodnotami a kulturou organizace.

„2“ byla označením pro účastníka, který se jevil jako „spíše vhodný“ kandidát na pozici, neboť projevil potenciál a dobré dovednosti na jedné straně, ale i rozvojové potřeby na straně druhé, nicméně se u něj dalo předpokládat rychlé ošetření nedostatků.

„3“ představovala účastníka, který získal označení „vhodný“, neboť prokázal kvalitní dovednosti, přičemž případné rozvojové potřeby byly pouze dílčí a méně významné ve vztahu k pozici. Úroveň hodnocených kompetencí se překrývala s nastaveným optimem, čímž naplnil očekávání a požadavky v plné míře.

Skupinu hodnotitelů tvořili vždy minimálně tři lidé – externí konzultant (autor diplomové práce), personalista a potenciální nadřízený. Konzultant a personalista tvořili stabilní část týmu hodnotitelů, manažeři se během jednotlivých assessment center měnili, celkem se jich podílelo na výběru osm. Výsledné hodnocení úrovně aktivity a celkového výkonu účastníků bylo výsledkem konsensu minimálně tří hodnotitelů.

10.3 Metody zpracování a analýzy dat

Data byla přepisována do programu MS Excel, kde proběhlo jejich kódování a základní analýza. Následně byla data zpracována v programu SPSS. Ve zmíněných programech byly pak vytvořeny použité grafy a tabulky.

11. Výsledky

Pro volbu vhodných statistických metod bylo třeba nejprve zjistit, zda mají skóry proměnných normální rozložení. Z toho důvodu byl proveden Kolmogorovův-Smirnovův test normality. Tento test ověřuje nulovou hypotézu o normálním rozložení, nízká hladina významnosti pak znamená jiné než normální rozložení (Hendl, 2004). Výsledky testu ukazují, že u všech proměnných nebylo normální rozložení potvrzeno. Podrobné výsledky testu zachycuje tabulka 1 v příloze 4.

11.1 Hypotéza 1₁: Míra aktivity se liší u mužů a žen.

Výsledky jednotlivých škál byly testovány, zda existují rozdíly mezi muži a ženami, které by bylo třeba zohlednit v dalších krocích testování. Vzhledem k tomu, že prostřednictvím výše zmíněného Kolmogorova-Smirnova testu, nebylo potvrzeno normální rozložení u všech proměnných, byl zvolen neparametrický Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry. Tato volba byla vhodná vzhledem k tomu, že některá data měla ordinální charakter a rozsah výběru nebyl velký (Hendl, 2004). Komplexní výsledky testu přináší tabulka 2 a lze ji nalézt v příloze 4. Tabulka 2.1 znázorňuje část dat klíčových pro testování zmíněné hypotézy.

Tabulka 2.1: Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry

	Pohlaví	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Věk	žena	69	49,21	3395,50
	muž	33	56,29	1857,50
Aktivita v týmu	žena	69	48,38	3338,50
	muž	33	58,02	1914,50
Sebehodnocení	žena	69	47,90	3305,00
	muž	33	59,03	1948,00
Výsledek AC	žena	69	52,63	3631,50
	muž	33	49,14	1621,50
Zkušenost s AC	žena	69	48,45	3343,00
	muž	33	57,88	1910,00

	Věk	Aktivita v týmu	Sebehodnocení	Výsledek AC	Zkušenost s AC
Mann-Whitney U	980,500	923,500	890,000	1060,500	928,000
Wilcoxon W	3395,500	3338,500	3305,000	1621,500	3343,000
Z	-1,132	-1,620	-1,955	-,615	-1,585
Asymp. Sig. (2-tailed)	,258	,105	,051	,539	,113

Na základě výsledků Wilcoxonova testu **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H₁₀**, že míra aktivity není závislá na pohlaví účastníka. Test nepotvrdil rozdíly mezi pohlavími

v aktivitě při práci ve skupině, v sebehodnocení, ve výsledku assessment centra a ve zkušenosti s assessment centrem. Vzorek lze tedy považovat v tomto směru za jednotný. Na tomto základě je možné sledovat korelace u celého vzorku a není nutné jej dělit dle pohlaví.

I když výsledky Wilcoxonova testu nejsou statisticky významné, je vidět, že nějaké rozdíly v míře aktivity mezi pohlavími jsou. To lze dát do souvislosti s rozdílnými osobnostními profily mužů a žen, které se projevily v dotazníku PASKO. Souhrnné výsledky jsou zachyceny v příloze 4, významné údaje prezentuje tabulka 2.2. Výsledky na škálách disinhibovanosti, spontánnosti a troufalosti jevíly statisticky významné ($p < 0.05$) rozdíly mezi pohlavími, škály mapující adaptivnost, uvážlivost, průbojnost a obezřetnost pak zaznamenaly statisticky významné rozdíly na vyšší hladině významnosti ($p < 0.01$). Rozdíly v osobnostních charakteristikách mužů a žen jsou zajímavé a mohou být podnětem pro další výzkum, nicméně nevztahují se k cíli této práce.

Tabulka 2.2: Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry

	Pohlaví	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PC	žena	69	45,14	3115,00
	muž	33	64,79	2138,00
AC	žena	69	56,83	3921,50
	muž	33	40,35	1331,50
DIS	žena	69	47,09	3249,00
	muž	33	60,73	2004,00
SPO	žena	69	55,79	3849,50
	muž	33	42,53	1403,50
UVZ	žena	69	57,01	3933,50
	muž	33	39,98	1319,50
OBZ	žena	69	59,14	4080,50
	muž	33	35,53	1172,50
TRF	žena	69	46,92	3237,50
	muž	33	61,08	2015,50

	PC	AC	DIS	SPO	UVZ	OBZ	TRF
Mann-Whitney U	700,000	770,500	834,000	842,500	758,500	611,500	822,500
Wilcoxon W	3115,000	1331,500	3249,000	1403,500	1319,500	1172,500	3237,500
Z	-3,141	-2,639	-2,182	-2,128	-2,729	-3,781	-2,277
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,008	,029	,033	,006	,000	,023

11.2 Hypotéza 2₁: Míra aktivity je závislá na věku účastníka.

Vzhledem k typu proměnných, prezenci ordinálních škál, byl zvolen pro zjišťování vztahů neparametrický test závislosti, Spearmanův koeficient korelace. Základním východiskem při interpretaci výsledků bylo stanovisko Cohena (Hendl, 2004), který označuje korelaci ve společenských vědách jako mírnou při $r < 0.3$, střední při $r = 0.3 - 0.5$ a vysokou při $r > 0.5$. Pro potřeby diplomové práce byla pak zvolena hladina významnosti $p \leq 0.05$. Kompletní korelace věku, aktivity v týmu, sebehodnocení, výsledku a zkušenosti lze nalézt v tabulce 3 v příloze 4. Při ověřování hypotéz budou prezentovány vždy určité části dat.

Při korelaci věku účastníků a dalších proměnných byla zjištěna souvislost pouze se zkušeností s assessment centrem, vztahy s osobnostními charakteristikami či jinými proměnnými se neobjevily. Na základě výsledků tedy **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H₂₀**, že mezi aktivitou účastníka v týmu a věkem není vztah.

Tabulka 3.1: Vztah věku k dalším proměnným

			Aktivita v týmu	Sebehodnocení	Výsledek AC	Zkušenost s AC
Spearman's rho	Věk	Correlation Coefficient	-,060	,048	-,042	,447(**)
		Sig. (2-tailed)	,549	,629	,677	,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Jediná zjištěná korelace věku byla se zkušeností s assessment centrem a to na hladině významnosti $p < 0.01$. Jednalo se tedy o korelaci statisticky významnou a střední síly ($r = 0.447$). Toto zjištění není nikterak překvapivé, neboť vzorek tvořili lidé v produktivním věku působící na obchodních pozicích. Dá se usuzovat, že vyšší věk je spojen i s delší profesní historií. S rostoucím věkem tedy narůstá i pravděpodobnost absolvování více výběrových řízení a tudíž i pravděpodobnost seznámení se s assessment centrem.

11.3 Hypotéza 3₁: Míra aktivity je závislá na zkušenosti s assessment centrem.

Dalším v pořadí při zjišťování závislosti byl vztah aktivity a zkušenosti účastníka. Hypotéza 3₁ zahrnovala předpoklad, že účastníci, kteří již zažili metodu assessment centra se budou snažit více využít prostor k tomu, aby upoutali pozornost hodnotitelů a předvedli své dovednosti. Výsledky korelace však nepotvrdily souvislost aktivity a zkušenosti, tedy **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H₃₀**, že mezi aktivitou účastníka a zkušeností s assessment

centrem není vztah. Také srovnání skupin účastníků s rozdílnou mírou zkušenosti s assessment centrem testem Kruskala-Wallise nepřineslo rozdílné výsledky.

Tabulka 3.2: Vztah aktivity v týmu k dalším proměnným

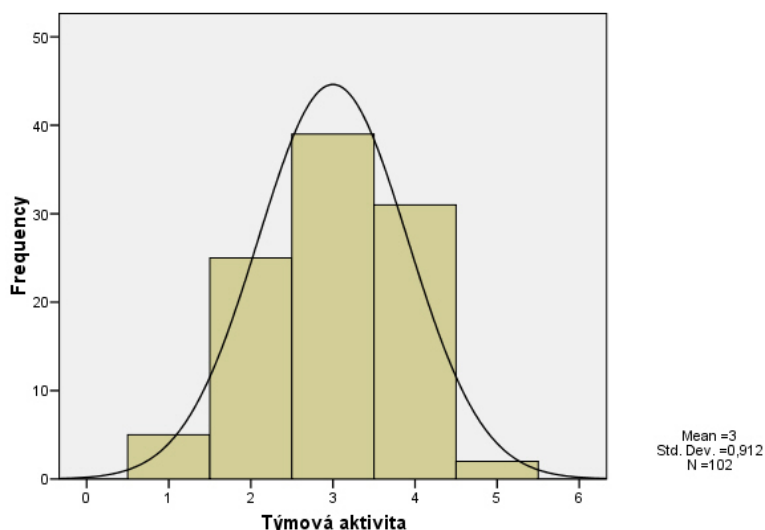
			Věk	Sebehodnocení	Výsledek AC	Zkušenost s AC
Spearman's rho	Aktivita v týmu	Correlation Coefficient	-,060	,803(**)	,373(**)	-,057
		Sig. (2-tailed)	,549	,000	,000	,570

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

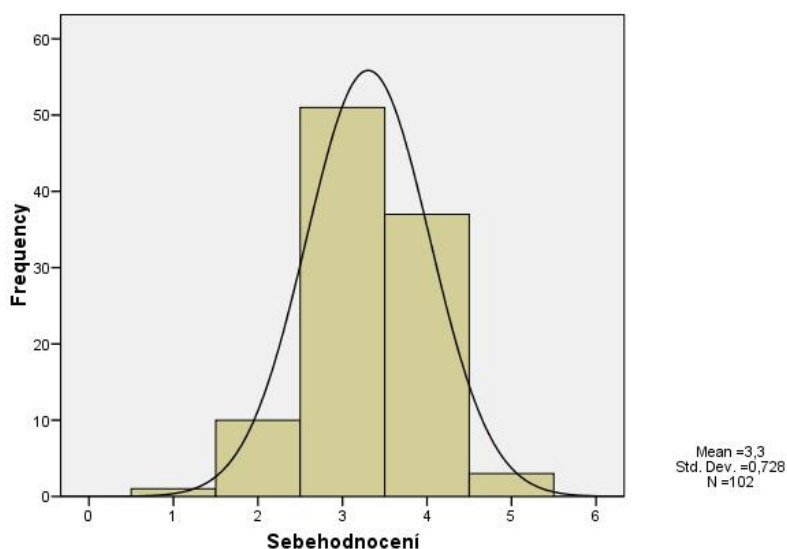
Zajímavý byl vztah aktivity k dalším proměnným. Hodnocení aktivity účastníků při týmové práci středně silně korelovalo s výsledkem assessment centra ($r = 0.373$) a vysoce se sebehodnocením účastníků ($r = 0.803$). V obou případech šlo o statisticky významné korelace, vztažené k hladině významnosti $p < 0.01$. Statisticky významná korelace aktivity a výsledku assessment centra střední síly vypovídá o tom, jak dalece se mohlo promítnout hodnocení aktivity do celkového verdiktu. Vypočteme-li koeficient determinace, zjistíme, že zmíněná míra aktivity v týmu může vysvětlit 13.9 % výsledku.

Výsledky korelace sebehodnocení a aktivity naznačují, že pohled hodnotitelů na míru zapojení se do práce ve skupině nebyl v diametrálním rozporu s vnímáním účastníka a spíše s ním korespondoval. Vzhledem k tomu, že Spearmanův koeficient korelace nebyl roven jedné, dá se říci, že existovaly jisté rozdíly v hodnocení, tedy mohlo dojít k podhodnocení či nadhodnocení výkonu ze strany účastníka. Rozložení hodnot při hodnocení aktivity ze strany hodnotitelů a účastníků zachycuje graf 6 a 7.

Graf 6: Rozložení hodnocení aktivity z pohledu hodnotitelů (týmová aktivita)



Graf 7: Rozložení hodnocení aktivity z pohledu účastníků (sebehodnocení)



Při pohledu na oba grafy je patrné, že účastníci při sebehodnocení (průměr = 3.3, směrodatná odchylka = 0.728) využívali vyšší hodnoty než pozorovatelé (průměr = 3, směrodatná odchylka = 0.912). Pohled účastníků na vlastní aktivitu byl tedy „měkčí“, měli tendenci ji nadhodnocovat. Tento sklon je patrný zvláště ve vztahu k výkonu označeným číslem 2 jako nižší. Svou roli zde může sehrát i nedostatečná ostrost škály, ve smyslu definování „vyšší“ a „nižší“ míry aktivity, byť toto riziko bylo částečně ošetřeno při výstupním rozhovoru doptáváním se a požadavkem na vysvětlení důvodů volby daného hodnocení.

11.4 Vztah mezi aktivitou, sebehodnocením a osobnostními charakteristikami

Vztah mezi sledovanou aktivitou, sebehodnocením účastníka a významnými charakteristikami osobnosti byl posouzen na základě Spearmanova koeficientu korelace dat získaných z hodnocení skupinové interakce (hodnotitelů a účastníků) a dat pocházejících z dotazníku PASKO. Výsledky všech korelací mezi aktivitou, sebehodnocením a škálami PASKO zachycuje tabulka 4. Statisticky významné korelace byly zaznamenány u více škál, nicméně intenzita korelace byla vždy jen slabá ($r < 0.3$). Více statisticky významných vztahů bylo zaznamenáno v korelacích aktivity a osobnostních charakteristik. V kontextu korelací sebehodnocení a škál dotazníku platilo, že byla intenzita většinou nižší než u aktivity. Při prezentování výsledků ověřování hypotéz využijí určitou část tabulky 4.

Tabulka 4: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a škálami PASKO

		PA	PB	PC	AA	AB	AC	SA	SB	SC
Aktivita v týmu	CC	,252(*)	-,201(*)	,235(*)	-,016	,218(*)	-,123	-,290(**)	,128	-,270(**)
	Sig. (2)	,011	,042	,018	,874	,028	,218	,003	,200	,006
Sebehodnocení	CC	,208(*)	-,190	,211(*)	-,087	,222(*)	-,169	-,222(*)	,038	-,185
	Sig. (2)	,036	,056	,033	,385	,025	,090	,025	,708	,063
		KA	KB	KC	DIS	SPO	UVZ	OBZ	TRF	
Aktivita v týmu	CC	-,103	,006	-,068	,277(**)	-,003	-,107	-,160	,171	
	Sig. (2)	,303	,956	,497	,005	,979	,286	,108	,086	
Sebehodnocení	CC	-,030	,095	-,066	,209(*)	-,041	-,056	-,135	,114	
	Sig. (2)	,768	,341	,509	,035	,679	,576	,177	,253	
		PAF	SLF	KOF						
Aktivita v týmu	CC	,230(*)	-,213(*)	-,060						
	Sig. (2)	,020	,032	,552						
Sebehodnocení	CC	,203(*)	-,133	-,071						
	Sig. (2)	,040	,183	,480						

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

11.4.1 Hypotéza 4₁: Průbojnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

U průbojnosti bylo možné pozorovat korelace s aktivitou u všech třech ukazatelů (PA, PB, PC). Na základě výstupů lze zamítnout nulovou hypotézu H_{40} . Můžeme říci, že mezi aktivitou a škálou průbojnosti existuje statisticky významná kladná korelace ($p < 0.01$) a její velikost je mírná.

Tabulka 4.1: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a průbojností

		PA	PB	PC			PA	PB	PC
Aktivita v týmu	CC	,252(*)	-,201(*)	,235(*)	Sebehodnocení	CC	,208(*)	-,190	,211(*)
	Sig. (2)	,011	,042	,018		Sig. (2)	,036	,056	,033

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Pozitivní korelace ($r = 0.252$) se týká míry kladných odpovědí (PA) v položkách, které jsou ukazatelem průbojnosti a vyjadřují sklon jedince se energicky prosazovat a soupeřit, potřebu dominovat a vysokou úroveň sebedůvěry. Negativní korelace ($r = -0.201$) byla

zachycena ve vztahu k ukazateli míry záporných odpovědí (PB), které vyjadřují to, nakolik sám sebe účastník popisoval jako neprůbojného, nenáročného s převažujícím úsilím nenarážet. Vypočteme-li koeficient determinace pro celkovou průbojnost (PC), zjistíme, že tato charakteristika ovlivňuje aktivitu z 5.5 %.

Hodnocení vlastní aktivity účastníkem korelovalo pouze v míře volby kladných položek (PA; $r = 0.208$) a celkovou průbojností (PC; $r = 0.211$), intenzita vztahu byla mírná.

11.4.2 Hypotéza 5₁: Kontaktivnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

U žádného ze třech ukazatelů kontaktivnosti (KA, KB, KC) nebyly zaznamenány statisticky významné korelace s aktivitou. Na základě toho **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H5₀**, že mezi kontaktivností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah. Stejný výsledek přinesl test i ve vztahu sebehodnocení a kontaktivnosti.

Tabulka 4.2: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a kontaktivností

	KA	KB	KC		KA	KB	KC
Aktivita v týmu CC	-,103	,006	-,068	Sebehodnocení CC	-,030	,095	-,066
Sig. (2)	,303	,956	,497	Sig. (2)	,768	,341	,509

Předpoklad, že jedinci pozitivně skórující na škále kontaktivnosti budou aktivnější v kontaktu s druhými a budou komunikovat a rozvíjet sociální interakce v rámci skupinových úloh se zjevně nepotvrdil.

11.4.3 Hypotéza 6₁: Disinhibovanost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

U disinhibovanosti byla zaznamenána statisticky významná ($p < 0.01$) korelace s aktivitou. Na základě toho **lze zamítnout** nulovou **hypotézu H6₀**. Lze říci, že mezi aktivitou a škálou disinhibovanosti existuje statisticky významná pozitivní korelace mírné síly ($r = 0.277$). Na nižší hladině významnosti ($p < 0.05$) byl také zaznamenán vztah disinhibovanosti a sebehodnocení mírné síly ($r = 0.209$).

Tabulka 4.3: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a disinhibovaností

	DIS		DIS
Aktivita v týmu CC	,277(**)	Sebehodnocení CC	,209(*)
Sig. (2)	,005	Sig. (2)	,035

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Dle koeficientu determinace ovlivňuje disinhibovanost aktivitu ze 7.7 %. Preference dynamických podmínek, potřeba upoutávat pozornost okolí a tendence k impulsivnímu jednání se tak mohly v míře aktivity projevit, nicméně vzhledem k intenzitě korelace nikterak výrazně.

11.4.4 Hypotéza 7₁: Spontánnost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

Výsledky testu nepotvrdily statisticky významnou souvislost spontánnosti a aktivity. Proto **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H7₀**, že mezi spontánností a aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah. Korelace spontánnosti a sebehodnocení měla obdobný výsledek.

Tabulka 4.4: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a spontánností

	SPO		SPO
Aktivita v týmu CC	-,003	Sebehodnocení CC	-,041
Sig. (2)	,979	Sig. (2)	,679

Předpoklad, že účastníci kladně skórující na škále spontánnosti budou i více aktivní během týmové práce se neprojevil. Bezprostřednost prožívání a zpracování podnětů zachycená na škále v dotazníku PASKO nejevila souvislost mezi mírou aktivity účastníka a kvantitou reakcí během řešení skupinové úlohy.

11.4.5 Hypotéza 8₁: Troufalost (měřená dotazníkem PASKO) pozitivně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

Statisticky významná souvislost mezi aktivitou a troufalostí nebyla zjištěna. Na základě výsledků tedy **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H8₀**, že mezi troufalostí a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah. Vztah mezi sebehodnocením a troufalostí nebyl rovněž potvrzen.

Tabulka 4.5: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a troufalostí

		TRF			TRF
Aktivita v týmu	CC	,171	Sebehodnocení	CC	,114
	Sig. (2)	,086		Sig. (2)	,253

Předpoklad spojený s troufalostí vycházel z toho, že jedinci s kladným skóre na škále troufalosti mají vyšší aspirace, potřebu předvést své schopnosti a tendenci jednat dle svého rozhodnutí bez ohledu na okolí. Ve vztahu k aktivitě v týmu zmíněné charakteristiky neměly jasný vliv.

11.4.6 Hypotéza 9₁: Adaptivnost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

Statisticky významná souvislost mezi adaptivností a aktivitou byla zjištěna pouze u jednoho z ukazatelů (AB). Vzhledem k tomu, že výsledná adaptivnost (AC) nepřinesla statisticky významné výsledky, **nelze zamítnout** s jistotou nulovou **hypotézu H9₀**, že mezi troufalostí a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah. Obdobné výsledky přinesla i korelace adaptivnosti a sebehodnocení.

Tabulka 4.6: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a adaptivností

		AA	AB	AC			AA	AB	AC
Aktivita v týmu	CC	-,016	,218(*)	-,123	Sebehodnocení	CC	-,087	,222(*)	-,169
	Sig. (2)	,874	,028	,218		Sig. (2)	,385	,025	,090

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Škála, zachycující kladné odpovědi v položkách ukazujících na adaptivnost (AA), tedy na tendenci člověka přizpůsobovat se, vycházet s okolím a nevystavovat se konfliktům, neprojevila signifikantní vztah k aktivitě v týmu. Oproti tomu statisticky významná ($p < 0.05$) pozitivní korelace ($r = 0.218$) byla zaznamenána u četností záporných výpovědí (AB), tedy když účastníci o sobě vypovídali, že jsou nepřizpůsobiví a nepoddajní. Jak je vidět, síla této korelace je nízká, o jasném vztahu aktivity a neadaptivnosti můžeme spíše spekulovat. Velmi podobný výsledek na stejné hladině významnosti přinesla také korelace sebehodnocení a adaptivnosti ($r = 0.222$).

11.4.7 Hypotéza 10₁: Stabilita (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

U stability bylo možné pozorovat korelace v případě dvou ukazatelů (SA, SC). Na základě výstupů lze **zamítnout** nulovou **hypotézu H10₀**, že mezi stabilitou a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah.

Tabulka 4.7: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a stabilitou

		SA	SB	SC			SA	SB	SC
Aktivita v týmu	CC	-,290(**)	,128	-,270(**)	Sebehodnocení	CC	-,222(*)	,038	-,185
	Sig. (2)	,003	,200	,006		Sig. (2)	,025	,708	,063

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Dá se říci, že mezi aktivitou a výslednou škálou stability (SC) existuje statisticky významná ($p < 0.01$) negativní korelace mírné síly ($r = -0.270$). Na stejné hladině významnosti negativně koreluje s aktivitou škála vyjadřující míru kladných odpovědí souvisejících s inertností (SA). Síla vztahu je opět mírná ($r = -0.290$). Zatímco vyjádření potřeby životních jistot a příklon k stabilitě v postojích a přístupech (SA) jeví vztah k aktivitě, záporné výpovědi (SB) vyjadřující dynamiku a hybnost jedince souvislost nepotvrdily. Ve vztahu stability a sebehodnocení účastníka byla zaznamenána na nižší hladině významnosti ($p < 0.05$) pouze negativní korelace kladných odpovědí (SA; $r = -0.222$).

11.4.8 Hypotéza 11₁: Uvážlivost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

Výsledky korelace nepotvrdily statisticky významné souvislosti mezi uvážlivostí a aktivitou. Proto **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H11₀**, že mezi uvážlivostí a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah. Ve vztahu sebehodnocení a uvážlivosti nebyl rovněž zaznamenán souvislost.

Tabulka 4.8: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a uvážlivostí

		UVZ			UVZ
Aktivita v týmu	CC	-,107	Sebehodnocení	CC	-,056
	Sig. (2)	,286		Sig. (2)	,576

Předpoklad, že anticipační regulace chování, tendence nepředvádět se a neriskovat se

projeví při skupinových úlohách v nižší míře aktivity, se nepotvrdil.

11.4.9 Hypotéza 12₁: Obezřetnost (měřená dotazníkem PASKO) negativně koreluje se sledovanou aktivitou účastníka.

Rovněž korelace škály obezřetnosti a aktivity nepotvrdila statisticky významnou souvislost. Z toho důvodu **nelze zamítnout** nulovou **hypotézu H12₀**, že mezi obezřetností a sledovanou aktivitou účastníka neexistuje žádný vztah. Stejný výsledek přinesla i korelace sebehodnocení a obezřetnosti.

Tabulka 4.9: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a obezřetností

		OBZ			OBZ
Aktivita v týmu	CC	-,160	Sebehodnocení	CC	-,135
	Sig. (2)	,108		Sig. (2)	,177

Příklon jedince k emocionálně citlivějšímu až úzkostnému profilu osobnosti tak nutně neznamenal, že by účastník situaci týmové práce aktivně neřešil.

11.5 Vztah osobnostních charakteristik a dalších proměnných

Zajímavým výsledkem jsou zjištěné korelace mezi výsledkem assessment centra a stabilitou a mezi zkušeností s assessment centrem a obezřetností. Kompletní výsledky korelací zachycuje tabulka 5 a jsou dispoziční v příloze 4. Následující výseče zachycují důležité výstupy.

Tabulka 5.1: Spearmanův koeficient korelace výsledku assessment centra a stability

		SA	SB	SC
Výsledek AC	CC	-,235(*)	,137	-,212(*)
	Sig. (2)	,017	,168	,032

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Statisticky významná ($p < 0.05$) negativní korelace byla zjištěna ve vztahu výsledku assessment centra se škálou vyjadřující míru kladných odpovědí souvisejících s inertností (SA; $r = -0.235$) i výslednou škálou stability (SC, $r = -0.212$). Vypočítáme-li koeficient determinace pro výslednou stabilitu (SC), dojdeme k zjištění, že tato charakteristika může vysvětlit 4.5 % výsledku. Záporných hodnot na výsledné škále stability (SC) dosahují jedinci s profilem dynamické a vysoce hybné osobnosti, vyhledávající situační vzrušení. Zjištěna

korelace nás může vést k úvahám o tom, zda se jedinci s daným profilem lépe vyrovnávají s dynamickými podmínkami assessment centra a tudíž dosahují i celkově lepších výsledků.

Tabulka 5.2: Spearmanův koeficient korelace zkušenosti s assessment centrem a obezřetnosti

		OBZ
Zkušenost s AC	CC	-,227(*)
	Sig. (2)	,022

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Překvapivým výsledkem je statisticky významná ($p < 0.05$) negativní korelace mezi zkušeností s assessment centrem a obezřetností ($r = -0.227$). Intenzita vztahu je mírná, nicméně můžeme uvažovat nad tím, že jedinci s emocionálně citlivějším až úzkostným profilem, který vyjadřuje škála obezřetnosti, mají méně zkušeností s assessment centrem, což může navazovat na nižší ochotu se vystavit stresovým situacím, které sebou přinášejí výběrová řízení.

12. Diskuze

Výsledky výzkumu potvrdily existenci vztahu mezi pozorovanou aktivitou při práci ve skupině a dílčími charakteristikami osobnosti měřenými dotazníkem PASKO. Statisticky významná korelace s aktivitou byla zaznamenána u průbojnosti, stability a disinhibovanosti. Ve všech případech se jednalo o vztah mírné intenzity. Zjištěné korelace podporují úvahy o tom, že s rostoucím skórem na škálách průbojnosti a disinhibovanosti a s klesajícím skórem na škále stability roste míra aktivity jedince pozorovatelná v sociální interakci.

Lidé profilující se jako průbojní, se sebedůvěrou a potřebou sebeprosazování, méně přizpůsobiví, se sklony k impulzivnímu jednání, preferující měnící se podmínky, se budou v kontaktu s druhými více projevovat než ti, kterým tyto charakteristiky chybí. Zmíněný osobnostní profil může být výhodný pro účastníky assessment center, která zahrnují modelové situace řešení úkolů ve skupině, neboť se budou lépe vyrovnávat s dynamickými podmínkami situace a nároky plynoucími ze sociální interakce. Schopnost si vzít prostor určený pro skupinové řešení, projevit se a prosadit se při práci v týmu může být pro účastníka konkurenční výhodou. Respektive absence těchto schopností může být velkou nevýhodou pro účastníka s jinak kvalitními dovednostmi a kvalifikačními předpoklady. To bude platit

obzvláště u assessment center s průběžnou selekcí kandidátů.

Jak bylo řečeno, kvantita projevů nemá lineární vztah s kvalitou výkonu, a samotná míra aktivity může být zavádějící. V této souvislosti se potvrzuje důležitost měření jedné kompetence opakovaně v rámci různých aktivit, kterou zdůrazňuje Vaculík (2010), neboť například větší počet měření během různých modelových situací přináší větší množství informací o odlišnostech chování účastníka. Samotnému účastníkovi poskytuje více příležitostí projevít maximální výkon, hodnotitelům zas umožňuje sledovat jeho typický výkon a stabilitu maximálního výkonu.

V kontextu výstupů daného assessment centra se potvrdil smysl zařazení jak skupinových, tak i individuálních modelových situací do programu. Účastníci, kteří se ve skupinových aktivitách neprosazovali, tak měli možnost využít jasně vymezený prostor při individuálních simulačních cvičeních. Statisticky významná korelace střední síly mezi aktivitou a výsledkem assessment centra potvrzuje úsudek, že projevená aktivita v týmu má vliv na celkový výsledek. Vzhledem k tomu, že korelační koeficient nebyl roven jedné, můžeme tvrdit v kontextu daného assessment centra, že míra aktivity nebyla rozhodujícím faktorem úspěchu či neúspěchu účastníka, nicméně měla určitý podíl (v kontextu daného assessment centra 13.9 %). Do celkového hodnocení samozřejmě vstupoval i kvalitativní pohled na vstupy účastníků, který ovšem v této práci není zahrnut.

Ve vztahu k dalším proměnným nebyly potvrzeny vztahy mezi aktivitou a pohlavím, věkem či zkušeností s assessment centrem. Rovněž vzájemné korelace mezi zmíněnými proměnnými nejevily žádnou souvislost. Například nezávislost výsledku assessment centra na pohlaví či věku může vypovídat o „férovosti“ metody, kterou vyzdvihují Thornton a Rupp (2006). Rovněž nepřítomnost závislosti ve vztahu výsledku a zkušenosti s assessment centrem podporuje přesvědčení o kvalitě metody a výsledků, o které jejím prostřednictvím usilujeme. I když se zkušenost s metodou assessment centra neprokázala být vlivnou proměnnou při práci v týmu ve vztahu k míře aktivity účastníka, mohla být výhodou ve smyslu celkového snížení napětí, neboť zkušení účastníci mohli do jisté míry předpokládat, co je čeká.

Při srovnání hodnocení aktivity z pohledu účastníků a hodnotitelů bylo patrné, že účastníci tíhnuli k nadhodnocování míry své aktivity. Příčiny tohoto jevu mohou být různé. Z metodologického hlediska nemusela dobře fungovat škála použitá pro sebehodnocení. Účastníkům nemuselo být jasné, co se rozumí pod jednotlivými kategoriemi hodnocení. Toto

riziko bylo z části ošetřeno během výstupního interview, kdy se hodnotitelé doptávali na příčiny zvoleného hodnocení. Samozřejmě otázkou zůstává, jak dalece byli účastníci vůbec schopní posuzovat pouze míru aktivity bez ohledu na kvalitativní hledisko, což samozřejmě hodnocení mohlo zkreslit.

Mohl se také projevit vliv centrální tendence, účastník se mohl při hodnocení vyhýbat extrémním hodnotám. Zároveň mohlo jít i o efekt mírnosti, tedy tendenci ke shovívavosti či k obavám vyjádřit negativní hodnocení, což by v kontextu výběrového řízení nebylo nikterak překvapivé. Účastník mohl být méně ochotný k reflektování slabých míst ve svém výkonu a sdílení slabých stránek, neboť se mohl obávat diskvalifikace či znevýhodnění při přiznání chyby. Rovněž mohl doufat, že pokud na chybu neupozorní, hodnotitelé ji nebudou zapracovávat, a tudíž budou jeho výkon vnímat pozitivněji. Nadhodnocování výkonu mohlo samozřejmě souviset i se špatným sebenáhledem, tedy nižší schopností se kriticky zamyslet a vnímat svůj výkon.

Zajímavou skutečností je zkušenost s assessment centrem popisovaná 68 % účastníků, což je ve shodě s tvrzením řady autorů (Guion, 1998; Montag, 2002; Vaculík, 2010; Wagnerová, 2010), kteří označují assessment centrum za metodu často používanou i v souvislosti s výběrem nejen na manažerské pozice (v kontextu výběrového vzorku se jedná o výběr na obchodní pozici bez manažerských kompetencí). Statisticky významná korelace střední síly zkušenosti a věku účastníků jen podporuje výše zmíněnou úvahu.

Souvislost obezřetnosti a zkušenosti s assessment centrem je diskutabilní. Hladina významnosti a míra korelace nás mohou vést k přesvědčení, že mezi zmíněnými existuje vztah, nicméně v jeho interpretaci je třeba zachovat opatrnost. Můžeme se tak dohadovat, zda například souvisí emocionálně citlivější až úzkostný profil s nižší ochotou se vystavit stresovým situacím, které sebou přinášejí právě výběrová řízení. Jak bylo řečeno, intenzita vztahu je mírná a o jeho smyslu lze tedy spíše spekulovat, než vyvozovat obecnější závěry.

Je nutno říci, že vzhledem k výsledkům výzkumu, tedy sice statisticky významným, ale mírným korelacím, nemáme dostatečnou oporu k zobecnění závěrů. Při interpretaci korelací je dobré mít na paměti, že ani vysoký korelační koeficient nutně neznamená, že mezi proměnnými existuje silná lineární vazba natož pak příčinná souvislost, a v našem případě se jedná o korelace nízké. Důvodem statistické závislosti může být také nějaký třetí faktor. Při zanedbání významných proměnných nebo korelací více proměnných může pak korelační

koeficient poskytovat kuriózní výsledky.

Tím se dostáváme k tomu, že na základě výstupů tohoto výzkumu lze obtížně formulovat obecně platné závěry a to nejen díky nevýraznému vztahu jednotlivých proměnných, ale především kvůli specifčnosti situace, ze které vzorek pochází. Podíváme-li se na vzorek, byl zvolen na základě dostupnosti a nejedná se o náhodný výběr, neboť účastníci byli do assessment centra předvybráni na základě splnění dílčích kritérií. Zároveň se jednalo o pozorování sedmnácti různých skupin, byť byly vystaveny stejným podmínkám (kontext, počet účastníků, zadání, časová dotace). Jak upozorňoval Nakonečný (2000), každá ze skupin měla vlastní specifickou dynamiku, která mohla mít vliv na aktivitu. V některých byly například více patrné projevy konformity a kooperace, v jiných zase kompetice až vyostřené konflikty. Specifčnost dynamiky skupinových úloh by tak mohla být podnětem pro další výzkum, nicméně zohlednění faktorů skupinové dynamiky ve výzkumu je metodologicky obtížné.

V tomto kontextu je určitě diskutabilní, jaké výstupy vlastně může práce ve skupině přinést, co se můžeme z pozice hodnotitele dozvědět o účastnících, zvláště pak v situaci, kdy dominantní jedinec či dvojice si usurpuje prostor pro sebe. Při hodnocení výkonů účastníků je důležité mít přehled o kontextu situace, ve které byl výkon podán. Ne ve smyslu změkčování hodnocení, omlouvání nedostatků či snižování kritérií, ale ve smyslu porozumění chování, vzhledu do situace. V tomto směru bych vyzdvihl důležitost reflexe po modelové situaci, prostor k získání pohledu účastníka na situaci, na jeho výkon a roli v ní.

13. Závěr

Cílem diplomové práce bylo postihnout klíčové aspekty assessment center s důrazem na problematiku skupinových úloh. V teoretické části byly představeny definice assessment center, stručně naznačen historický vývoj metody, zmíněny klíčové náležitosti, možnosti využití a s tím spojené výhody i nevýhody. Dále byl věnován prostor rozdílům mezi assessment a development centrem, vymezení jednotlivých rolí a z nich vycházejících klíčových činností s důrazem na roli hodnotitele. Byly popsány nároky vyplývající z této role a možné oblasti rizik. Velký prostor byl věnován přípravě assessment center, jejich projektové a realizační části, užitým metodám, kompetenčnímu přístupu hodnocení a také výstupům, které může metoda a jejich využití. Podrobněji byla rozpracována problematika modelových situací s důrazem na specifika skupinových úloh a sociálně psychologický pohled na ně. Zmíněna byla validita a reliabilita metody, stejně jako etické aspekty s ní spojené.

Empirickou část tvořila korelační studie zaměřená na vztah aktivity účastníků při skupinových úlohách v rámci assessment center a jejich osobnostních charakteristik měřených dotazníkem PASKO. V souvislosti s aktivitou byly prověřeny další proměnné, celkový výsledek assessment centra, věk a pohlaví účastníků, jejich zkušenost se zmíněnou metodou a hodnocení míry vlastní aktivity při práci ve skupině. Na statisticky významné úrovni byl zjištěn vztah mezi aktivitou a osobnostními charakteristikami účastníků, kteří se v dotazníku PASKO profilovali jako průbojní, méně přizpůsobiví a preferující měnící se podmínky.

Výsledky výzkumu potvrdily existenci vztahu mezi pozorovanou aktivitou při práci ve skupině a dílčími charakteristikami osobnosti měřenými dotazníkem PASKO. Statisticky významná korelace s aktivitou byla zaznamenána u průbojnosti, stability a disinhibovanosti. Ve všech případech se jednalo o vztah mírné intenzity. Zjištěné korelace podporují úvahy o tom, že s rostoucím skórem na škálách průbojnosti a disinhibovanosti a s klesajícím skórem na škále stability roste míra aktivity jedince pozorovatelná v sociální interakci. Spíše než o výhodě účastníka se zmíněný profilem, lze uvažovat o výraznějším znevýhodnění účastníka s profilem opačným, tedy s nízkou mírou průbojnosti a disinhibovanosti a preferencí stability. Tento fakt by měl být zohledněn v projektové fázi assessment centra při nastavování kritérií výběru a plánování programu, zvláště pokud se v něm počítá s průběžnou selekcí kandidátů.

Dobře připravené assessment centrum by mělo umožnit účastníkům projevit jejich

dovednosti. V kontextu zjištěných informací lze proto vyzdvihnout důležitost dostatečné pestrosti metod, jejich přiléhavého poskládání a propojení v závislosti na informacích, které chceme zjistit. Dále bych chtěl opět zdůraznit užitečnost a smysl prostoru k sebereflexi účastníka, ze které lze získat cenné doplňující informace a lépe porozumět jeho výkonu v daném kontextu. Velký význam má dostatečná příprava hodnotitelů, obzvláště pak v souvislosti s hodnocením účastníků během skupinové práce, kdy riziko stírání rozdílu mezi kvalitou a kvantitou aktivity je nejvyšší.

Další kroky výzkumu by se mohly tedy ubírat směrem k mapování faktorů ovlivňujících schopnost hodnotitele přiléhavě hodnotit výkon během práce ve skupině. Za prozkoumání by stála problematika velikosti skupiny ve vztahu ke schopnosti hodnotitele kvalitně pozorovat výkony jednotlivce. Předmětem zkoumání by mohla být i skupinová dynamika, její vliv na výkon a její variabilita vztažená k počtu účastníků týmové práce.

Literatura

American Psychological Association : Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct. [online]. 2010. [cit 2011-09-26]. Dostupný z <<http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>>.

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.

Asociace klinických psychologů : Etický kodex Asociace klinických psychologů [online]. 1998. [cit 2011-09-26]. Dostupný z <<http://www.akpcr.cz/index.php>>.

BALLANTYNE, Iain; POVAH, Nigel. *Assessment and Development Centers*. 2nd ed. Hants : Gower Publishing, 2004. 220 s. ISBN 0-566-08599-2.

BECKER, Nicolas; HÖFT, Stefan; HOLZENKAMP, Marcus; SPINATH, Frank M. The Predictive Validity of Assessment Centers in German-speaking Regions: A Meta-analysis. *Journal of Personnel Psychology* [online]. 2011, 10, 2, [cit. 2011-08-12]. s. 61-69. Dostupný z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 2190-5150.

BEDRNOVÁ, Eva. Kompetence jako zdroj a základní projev optimálního uplatnění člověka v životě a práci. *Psychologie v ekonomické praxi*. 2000, 35, 1-2, s. 7-15. ISSN 0033-300X.

BEDRNOVÁ, Eva; NOVÝ, Ivan a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Vyd. 1. Praha : Management Press, 1998. 559 s. ISBN 80-85943-57-3.

BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak řídit a vést lidi*. Vyd. 1. Praha : Computer Press, 2000. 94 s. ISBN 80-7226-308-0.

BYHAM, William C. Douglas W. Bray (1918-2006). *American Psychologist* [online]. 2007, 62, 2, [cit. 2011-08-12]. s. 140-141. Dostupný z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 1935-990X.

British Psychological Society : Design, Implementation and Evaluation of Assessment and

Development Centres : Best Practice Guidelines. [online]. 2006. [cit 2011-08-03]. Dostupný z <<http://www.psychtesting.org.uk/the-ptc/guidelinesandinformation.cfm>>.

Česko. Zákon č. 101 ze dne 4. dubna 2000 o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění účinném od 1. ledna 2011 [online]. [cit 2011-08-08]. Dostupný z <<http://www.uoou.cz>>.

Českomoravská psychologická společnost : Etický kodex Českomoravské psychologické společnosti [online]. 1998. [cit 2011-09-26]. Dostupný z <<http://cmps.ecn.cz/?page=eticky-kodex>>.

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Vyd. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 182 s. ISBN 80-244-0150-9.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : Jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

GAUGLER, Barbara B.; ROSENTHAL, Douglas B.; THORNTON III, George C.; BENTSON, Cynthia. Metaanalysis of Assessment Centre Validity. *Journal of Applied Psychology* [online]. 1987, 72, 3, [cit. 2011-08-02]. s. 493-511. Dostupný z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 1939-1854.

GAUGLER, Barbara B.; THORNTON III, George C. Number of Assessment Center Dimensions as a Determinant of Assessor Accuracy. *Journal of Applied Psychology* [online]. 1989, 74, 4, [cit. 2011-08-08]. s. 611-618. Dostupný z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 1939-1854.

GUION, Robert M. *Assessment, Measurement, and Prediction for Personnel Decisions*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 690 s. ISBN 0-8058-1577-5.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat : Analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. *Jak se nespálit podruhé : Strategie a praxe výběrového řízení*. Vyd. 1.

Brno : MotivPress, 2007. 392 s. ISBN 978-80-254-0698-4.

HRONÍK, František. *Poznejte své zaměstnance : Vše o Assessment Centre*. Vyd. 1. Brno : ERA, 2002. 370 s. ISBN 80-86517-20-9.

International Task Force on Assessment Center Guidelines : Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations. *International Journal of Selection and Assessment* [online]. 2009, 17, 3, [cit 2011-08-03], s. 243-253. Dostupný z <http://www.assessmentcenters.org/pdf/AssessmentCenterGuidelines_2009.pdf>.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů : Základy moderní personalistiky*. Vyd. 4. Praha : Management Press, 2008. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha : Management Press, 2004. 300 s. ISBN 80-7261-116-X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-642-X.

KYRIANOVÁ, Hana. *Assessment centrum v současné personální praxi*. Vyd. 1. Praha : Testcentrum, 2003. 105 s. ISBN 80-86471-21-7.

KYRIANOVÁ, Hana. *Development centrum*. [online]. 2003b. [cit 2011-08-03]. Dostupný z <http://www.hr-server.cz/common/vlastni_clanek_detail.asp?c_id=65&o_id=1466>.

KYRIANOVÁ, Hana. Etika náboru a výběru nových zaměstnanců v praxi. *Psychologie v ekonomické praxi*. 2001, 36, 3-4, s. 155-164. ISSN 0033-300X.

KYRIANOVÁ, Hana; GRUBER, Jan. *AC/DC : Vyber si tým*. Vyd. 1. Praha : Alfa Publishing, 2006. 144 s. ISBN 80-86851-29-X.

LIEVENS, Filip. Assessor Training Strategies and Their Effects on Accuracy, Interrater Reliability, and Discriminant Validity. *Journal of Applied Psychology* [online]. 2001, 86, 2, [cit. 2011-08-02]. s. 255-264. Dostupný z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 1939-1854.

LIEVENS, Filip. Development of a Simulated Assessment Center. *European Journal of Psychological Assessment* [online]. 1999, 15, 2, [cit. 2011-08-05]. s. 117-126. Dostupný

z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 1015-5759.

MELCHERS, Klaus G.; KLEINMANN, Martin; PRINZ, Marion A. Do Assessors Have Too Much on their Plates? The Effects of Simultaneously Rating Multiple Assessment Center Candidates on Rating Quality. *International Journal of Selection and Assessment* [online]. 2010, 18, 3, [cit. 2011-08-12]. s. 229-341. Dostupný z EBSCOhost: <<http://search.ebscohost.com>>. ISSN 1468-2389.

MIKŠÍK, Oldřich. *Dotazník PASKO : zjišťování interakčních tendencí a sebepojetí osobnosti*. Vyd. 1. Brno : Psychodiagnostika, 2004.

MONTAG, Petr. *Assessment centre : Moderní nástroj pro hodnocení, výběr a výcvik personálu*. Vyd. 1. Praha : Pragoeduca, 2002. 92 s. ISBN 80-7310-004-5.

MONTAG, Petr. Metoda assessment centra : Poslední praktické zkušenosti. *Psychologie v ekonomické praxi*. 2003, 38, 3-4, s. 147-152. ISSN 0033-300X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha : Academia, 1997. 439 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha : Academia, 2000. 288 s. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2005. 225 s. ISBN 80-244-0577-X.

ROWE, Tina L. *A Preparation Guide for the Assessment Center Method*. Springfield : Charles C Thomas Publisher, 2006, 257 s. ISBN 0-398-07640-5

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Brno : Paido, 1998. 272 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Úvod do psychometrie*. Vyd. 1. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1977. 192 s..

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 2. Praha : Portál, 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.

ŠTIKAR, Jiří, et al. *Psychologie ve světě práce*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.

THORNTON III, George C.; RUPP, Deborah E. *Assessment Centers In Human Ressource Management : Strategies For Prediction, Diagnosis and Development*. London : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 361 s. ISBN 0-8058-5125-9.

VACULÍK, Martin; ČUPOVÁ, Jitka. Zhodnocení typů assessment center vzhledem k jejich účelu. *Psychologie v ekonomické praxi*. 2008, 43, 3-4, s. 61-73. ISSN 0033-300X.

VACULÍK, Martin. *Assessment centrum : Psychologie ve výběru a rozvoji lidí*. Vyd. 1. Brno : NC Publishing, 2010. 202 s. ISBN 987-80-903858-8-7.

WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2361-7.

WAGNEROVÁ, Irena. *Legislativní kontext personální psychologie*. Vyd. 1. Brno : Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-254-9039-6.

WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologické metody výběru manažerů*. Vyd. 1. Praha : Irena Wagnerová, 2010. ISBN 978-80-254-7729-8.

WOODRUFFE, Charles. *Development and Assessment Centres : Identifying and Assessing Competence*. 3rd ed. London : CIPD, 2000. 294 s. ISBN 0-85292-852-1.

Přílohy

Příloha 1: *Program assessment centra*

ČAS	AKTIVITA
9.00 – 9.15	Zahájení a představení programu
9.15 – 9.40	Představení účastníků
9.40 – 10.15	Výkonové testy I
10.15 – 10.20	Přestávka
10.20 – 11.00	Modelová situace I (týmová)
11.00 – 11.35	Výkonové testy II
11.35 – 11.40	Přestávka
11.40 – 12.50	Modelová situace II (individuální) / Individuální úkoly
12.50 – 13.30	Obědová přestávka
13.30 – 14.40	Modelová situace III / Dotazníky
14.40 – 16.00	Individuální rozhovor
16.00 – 16.10	Závěr programu
16.10 – 18.10	Diskuze hodnotitelů

Příloha 2: Hodnotící škály

Škála pro hodnocení aktivity během skupinové úlohy

1	2	3	4	5
minimální aktivita	nižší aktivita	průměrná aktivita	vyšší aktivita	vysoká aktivita
nezapojuje se, mlčí / sleduje diskuzi, reaguje pouze na přímé otázky druhých	má drobné komentáře, přináší dílčí návrhy, většinu času mlčí / zapisuje podněty	zapojuje se do diskuze, prezentuje návrhy, vysvětluje je, sděluje své názory	iniciuje diskuzi, uplatňuje své návrhy, v reakci na námítky argumentuje / koordinuje diskuzi	ovlivňuje, vede diskuzi, prosazuje své návrhy, aktivně argumentuje a vyjednává / doptává se druhých na návrhy, vtahuje do řešení / prosazuje se na úkor druhých, bere jim slovo

Škála pro hodnocení vlastní aktivity během skupinové úlohy

Na následující škále zaznačte, jak hodnotíte míru svého zapojení do týmové spolupráce v předešlé modelové situaci:				
1	2	3	4	5
Moje aktivita byla minimální.	Moje aktivita byla nižší.	Moje aktivita byla přiměřená.	Moje aktivita byla vyšší.	Moje aktivita byla maximální.

Příloha 3: Výsledné hodnocení účastníka

VÝSLEDNÉ HODNOCENÍ		
1	2	3
spíše nevhodný kandidát - nesplňuje požadavky nebo jen v malé míře	spíše vhodný kandidát - splňuje požadavky z větší části	vhodný kandidát - splňuje požadavky v plné míře

Příloha 4: Statistické výpočty

Tabulka 1: Kolmogorovův-Smironovův test

		PA	PB	PC	AA	AB	AC	SA	SB	SC	KA	KB	KC				
Normal Parameter s(a,b)	Mean	5,36	8,14	-2,77	4,63	6,68	-2,05	7,38	6,43	,95	7,59	3,68	3,91				
	Std. Deviation	3,781	3,773	7,118	2,461	2,949	4,567	2,572	2,003	3,976	2,837	2,226	4,324				
	Absolute																
	Most Extreme Differences	,131	,067	,086	,165	,123	,073	,108	,124	,092	,112	,129	,090				
	Positive	,131	,067	,086	,165	,123	,052	,108	,124	,078	,104	,129	,073				
	Negative	-,085	-,062	-,076	-,074	-,079	-,073	-,080	-,093	-,092	-,112	-,069	-,090				
Kolmogorov-Smirnov Z		1,322	,681	,872	1,670	1,242	,736	1,092	1,257	,927	1,133	1,305	,904				
Asymp. Sig. (2-tailed)		,061	,743	,432	,008	,091	,650	,184	,085	,357	,153	,066	,387				
		DIS		SPO		UVZ		OBZ		TRF		PAF		SLF		KOF	
Normal Parameter s(a,b)	Mean	-,68		6,37		3,08		-,49		-4,55		-5,46		4,03		10,28	
	Std. Deviation	5,811		3,187		4,377		4,615		3,263		22,749		7,672		6,681	
	Absolute																
	Most Extreme Differences	,093		,107		,109		,099		,172		,068		,090		,081	
	Positive	,081		,061		,066		,099		,172		,068		,043		,058	
	Negative	-,093		-,107		-,109		-,058		-,096		-,045		-,090		-,081	
Kolmogorov-Smirnov Z		,944		1,085		1,097		,997		1,734		,686		,904		,819	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,335		,190		,180		,274		,005		,735		,387		,514	
		Aktivita v týmu			Sebehodnocení			Výsledek AC			Zkušenost s AC			Rozdíl TA SH			
Normal Parameter s(a,b)	Mean	3,00			3,30			1,80			1,09			,3039			
	Std. Deviation	,912			,728			,675			1,006			,54116			
	Absolute																
	Most Extreme Differences	,206			,270			,271			,241			,389			
	Positive	,176			,270			,239			,241			,389			
	Negative	-,206			-,230			-,271			-,142			-,258			
Kolmogorov-Smirnov Z		2,079			2,723			2,738			2,432			3,932			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000			,000			,000			,000			,000			

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Tabulka 2: Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry

	Pohlaví	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Věk	žena	69	49,21	3395,50
	muž	33	56,29	1857,50
Aktivita v týmu	žena	69	48,38	3338,50
	muž	33	58,02	1914,50
Sebehodnocení	žena	69	47,90	3305,00
	muž	33	59,03	1948,00
Výsledek AC	žena	69	52,63	3631,50
	muž	33	49,14	1621,50
Zkušenost s AC	žena	69	48,45	3343,00
	muž	33	57,88	1910,00

	Věk	Aktivita v týmu	Sebehodnocení	Výsledek AC	Zkušenost s AC
Mann-Whitney U	980,500	923,500	890,000	1060,500	928,000
Wilcoxon W	3395,500	3338,500	3305,000	1621,500	3343,000
Z	-1,132	-1,620	-1,955	-,615	-1,585
Asymp. Sig. (2-tailed)	,258	,105	,051	,539	,113

	Pohlaví	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PA	žena	69	46,80	3229,50
	muž	33	61,32	2023,50
PB	žena	69	58,64	4046,00
	muž	33	36,58	1207,00
PC	žena	69	45,14	3115,00
	muž	33	64,79	2138,00
AA	žena	69	53,75	3709,00
	muž	33	46,79	1544,00
AB	žena	69	45,72	3155,00
	muž	33	63,58	2098,00
AC	žena	69	56,83	3921,50
	muž	33	40,35	1331,50
SA	žena	69	53,50	3691,50
	muž	33	47,32	1561,50
SB	žena	69	50,56	3488,50
	muž	33	53,47	1764,50
SC	žena	69	52,99	3656,00
	muž	33	48,39	1597,00
KA	žena	69	54,15	3736,50
	muž	33	45,95	1516,50
KB	žena	69	48,20	3326,00
	muž	33	58,39	1927,00
KC	žena	69	55,22	3810,00
	muž	33	43,73	1443,00
DIS	žena	69	47,09	3249,00
	muž	33	60,73	2004,00

SPO	žena	69	55,79	3849,50
	muž	33	42,53	1403,50
UVZ	žena	69	57,01	3933,50
	muž	33	39,98	1319,50
OBZ	žena	69	59,14	4080,50
	muž	33	35,53	1172,50
TRF	žena	69	46,92	3237,50
	muž	33	61,08	2015,50
PAF	žena	69	45,05	3108,50
	muž	33	64,98	2144,50
SLF	žena	69	55,40	3822,50
	muž	33	43,35	1430,50
KOF	žena	69	55,86	3854,50
	muž	33	42,38	1398,50

	PA	PB	PC	AA	AB	AC	SA	SB	SC
Mann-Whitney U	814,500	646,000	700,000	983,000	740,000	770,500	1000,500	1073,500	1036,000
Wilcoxon W	3229,500	1207,000	3115,000	1544,000	3155,000	1331,500	1561,500	3488,500	1597,000
Z	-2,329	-3,535	-3,141	-1,124	-2,870	-2,639	-,995	-,471	-,736
Asymp. Sig. (2-tailed)	,020	,000	,002	,261	,004	,008	,320	,637	,462
	KA	KB	KC	DIS	SPO	UVZ	OBZ	TRF	
Mann-Whitney U	955,500	911,000	882,000	834,000	842,500	758,500	611,500	822,500	
Wilcoxon W	1516,500	3326,000	1443,000	3249,000	1403,500	1319,500	1172,500	3237,500	
Z	-1,316	-1,644	-1,840	-2,182	-2,128	-2,729	-3,781	-2,277	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,188	,100	,066	,029	,033	,006	,000	,023	
	PAF	SLF	KOF						
Mann-Whitney U	693,500	869,500	837,500						
Wilcoxon W	3108,500	1430,500	1398,500						
Z	-3,184	-1,927	-2,157						
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,054	,031						

Tabulka 3: Spearmanův koeficient korelace mezi věkem, aktivitou v týmu, sebehodnocením, výsledkem a zkušeností

		Věk	Aktivita v týmu	Sebehodnocení	Výsledek AC	Zkušenost s AC
Věk	CC	1,000	-,060	,048	-,042	,447(**)
	Sig. (2)	.	,549	,629	,677	,000
Aktivita v týmu	CC	-,060	1,000	,803(**)	,373(**)	-,057
	Sig. (2)	,549	.	,000	,000	,570
Sebehodnocení	CC	,048	,803(**)	1,000	,172	,040
	Sig. (2)	,629	,000	.	,084	,687
Výsledek AC	CC	-,042	,373(**)	,172	1,000	-,074
	Sig. (2)	,677	,000	,084	.	,462
Zkušenost s AC	CC	,447(**)	-,057	,040	-,074	1,000
	Sig. (2)	,000	,570	,687	,462	.

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 4: Spearmanův koeficient korelace mezi aktivitou, sebehodnocením a škálami PASKO

		PA	PB	PC	AA	AB	AC	SA	SB	SC
Aktivita v týmu	CC	,252(*)	-,201(*)	,235(*)	-,016	,218(*)	-,123	-,290(**)	,128	-,270(**)
	Sig. (2)	,011	,042	,018	,874	,028	,218	,003	,200	,006
Sebehodnocení	CC	,208(*)	-,190	,211(*)	-,087	,222(*)	-,169	-,222(*)	,038	-,185
	Sig. (2)	,036	,056	,033	,385	,025	,090	,025	,708	,063
		KA	KB	KC	DIS	SPO	UVZ	OBZ	TRF	
Aktivita v týmu	CC	-,103	,006	-,068	,277(**)	-,003	-,107	-,160	,171	
	Sig. (2)	,303	,956	,497	,005	,979	,286	,108	,086	
Sebehodnocení	CC	-,030	,095	-,066	,209(*)	-,041	-,056	-,135	,114	
	Sig. (2)	,768	,341	,509	,035	,679	,576	,177	,253	
		PAF	SLF	KOF						
Aktivita v týmu	CC	,230(*)	-,213(*)	-,060						
	Sig. (2)	,020	,032	,552						
Sebehodnocení	CC	,203(*)	-,133	-,071						
	Sig. (2)	,040	,183	,480						

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 5: Spearmanův koeficient korelace mezi věkem, výsledkem, zkušeností a škálami PASKO

		PA	PB	PC	AA	AB	AC	SA	SB	SC	DIS
Věk	CC	,079	-,158	,128	-,189	,111	-,188	-,069	,133	-,134	,053
	Sig. (2)	,428	,112	,199	,057	,266	,058	,490	,182	,181	,600
Výsledek AC	CC	,142	-,095	,117	,056	,021	,046	-,235(*)	,137	-,212(*)	,184
	Sig. (2)	,154	,340	,243	,578	,830	,643	,017	,168	,032	,065
Zkušenost s AC	CC	,012	-,075	,046	-,136	,137	-,166	-,008	,027	-,020	-,022
	Sig. (2)	,907	,455	,645	,174	,171	,096	,937	,791	,838	,827
		KA	KB	KC	SPO	UVZ	OBZ	TRF	PAF	SLF	KOF
Věk	CC	,106	,028	,046	-,146	-,129	-,159	-,009	,117	-,144	-,023
	Sig. (2)	,289	,782	,645	,144	,198	,111	,928	,240	,150	,815
Výsledek AC	CC	-,090	-,032	-,039	-,009	-,038	-,047	,091	,078	-,137	-,043
	Sig. (2)	,368	,752	,698	,931	,703	,640	,363	,438	,169	,669
Zkušenost s AC	CC	,108	-,051	,082	,038	-,109	-,227(*)	,069	,092	-,071	,083
	Sig. (2)	,279	,610	,410	,706	,276	,022	,490	,359	,477	,409

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).